

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**JOVENS CIGANOS OLHANDO PARA O FUTURO:
PERSPETIVAS SOBRE EXPETATIVAS, ESCOLA, RECURSOS
E NECESSIDADES**

Cláudia Espiguinha Guerra

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**(Seção de Psicologia Clínica e da Saúde/
Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica).**

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**JOVENS CIGANOS OLHANDO PARA O FUTURO:
PERSPETIVAS SOBRE EXPETATIVAS, ESCOLA, RECURSOS
E NECESSIDADES**

Cláudia Espiguinha Guerra

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor Wolfgang Rüdiger Lind

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Seção de Psicologia Clínica e da Saúde/

Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica).

2012

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Wolfgang Lind por todo o apoio neste caminho sinuoso, pela sua dedicação, entusiasmo e contribuições muito importantes para a conclusão deste trabalho. Agradeço pela disponibilidade, compreensão e palavras de estímulo que sempre pautaram as supervisões presenciais ou à distância.

Às colegas de mestrado e supervisão, pela pertinência dos seus contributos para este trabalho e pela importância das discussões em grupo para a construção de investigações mais sólidas.

Ao projecto K'Cidade que me acolheu de braços abertos na fase inicial deste trabalho.

Aos professores, às Técnicas de Intervenção Local que trabalham com jovens ciganos e a todos quantos, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste estudo.

À amiga Filipa Maltez que mais uma vez me acompanhou neste processo com palavras de ânimo e com as suas pertinentes sugestões.

À Associação para o Desenvolvimento do Concelho de Moura, que sempre esteve recetiva ao enriquecimento dos seus colaboradores por via da sua formação e que, neste caso, também me apoiou e disponibilizou tudo aquilo que estava ao seu alcance. Um especial obrigado à amiga e colega Delphine Attali que acumulou o trabalho nos dias de supervisão, colaborou na implementação dos *focus group*, sempre me incentivou neste processo e é companheira de longa data no estabelecimento de relações com os jovens ciganos.

Aos jovens que participaram nas entrevistas de *focus group* e àqueles que pelos mais diversos motivos não puderam participar. A todos os que me brindaram ao longo destes anos com a sua colaboração e amizade, com os quais aprendi grande parte daquilo que aqui explorei e muito mais...

Aos meus pais pelo apoio incondicional de sempre, à minha irmã pela ajuda na análise de conteúdo, à Gabi por todo o esforço de revisão, ao meu irmão pelo incentivo para enverdar por estes caminhos. E a todos pela confiança nas minhas capacidades.

Ao Marco por tudo... pela paciência, dedicação, apoio nos momentos mais difíceis e entusiasmo nos mais bem sucedidos... por tudo aquilo que temos e somos juntos.

Dedico este trabalho ao Zé Pedro, que foi crescendo à medida que esta dissertação ia ganhando forma!

Resumo

Com o objetivo de explorar as expectativas de futuro de jovens ciganos foi desenvolvido este estudo exploratório e qualitativo. Baseado na perspectiva ecossistémica procurou-se conhecer a perspectiva dos jovens sobre a Escola, necessidades e recursos através de entrevistas de *focus group*. Analisaram-se as diferenças entre jovens mais e menos escolarizados e entre rapazes e raparigas.

Entre os resultados tem maior relevância a importância dada pelos jovens ciganos a, no futuro, terem um emprego. Em relação à perceção da Escola, a aprendizagem da leitura e da escrita é a mais-valia destacada. Através da comparação entre os grupos foram encontradas diferenças significativas. Os jovens do 1º ciclo têm mais expectativas de futuro profissionais e pessoais e valorizam mais a Escola, ao contrário dos jovens mais escolarizados que estão mais mobilizados para aspirações familiares e comunitárias. Quanto às diferenças de género os rapazes estão focados no seu futuro profissional e pessoal, enquanto as raparigas revelam-se mais envolvidas na realização dos desejos e sonhos familiares. Rapazes e raparigas referem-se significativamente mais às expectativas que têm para o futuro das comunidades ciganas e reconhecem que a Escola pode prejudicar o futuro das raparigas. A vontade de mudança nas comunidades ciganas está patente na voz destes jovens, quer na crítica ao facto de o poder de decisão estar restrito aos mais velhos, quer no desejo de alteração de algumas práticas da cultura cigana, como por exemplo os jovens poderem continuar os seus estudos, rapazes e raparigas terem os mesmos direitos ou o casamento ser mais tarde.

Os resultados levaram à reflexão sobre as relações existentes entre os jovens, as famílias, as comunidades ciganas, o mundo do trabalho e a sociedade em geral. A complexidade dos dados recolhidos permitiram explorar variadas pistas que poderão servir de base a futuras investigações e intervenções.

Palavras-chave: *jovens, comunidade cigana, expectativas de futuro, Escola.*

Abstract

This exploratory qualitative study aims at exploring the future expectations of young Roma. The ecosystem-based approach sought to know the perspective of young people about the School, their needs and resources through focus group interviews. We analyzed the differences between more and less educated youth and between boys and girls.

Among the results we highlight the importance given to, in the future, having a job. Regarding to how they see the school, learning of reading and writing is the most mentioned added-value. Through the comparison between groups significant differences were found. Primary education school students have more expectations for professional and personal future and place greater value in school, unlike more educated youngsters who are more mobilized to family and community aspirations.

Regarding gender differences, boys are focused on their professional and personal future, while girls reveal themselves more involved in the fulfillment of family desires and dreams. Boys and girls have similar expectations for the future of the Roma community and recognize that the school could jeopardize the future of girls.

The desire for changes in the Roma communities is evident in the voices of these young people, both in the criticism on the fact that decision-making power is restricted to the elder members of the community and in the desire to change some practices of the Roma community, such as young people to be able to continue their studies, boys and girls having the same rights or marriage being later.

The obtained results led to reflection on the relationship between youngsters, families, the Roma communities, the world of work and society in general. The complexity of the data collected allowed exploring various issues that could form the basis for future research and interventions.

Keywords: *youth, Roma, future expectations, School*

Índice

1.	Introdução	1
2.	Enquadramento teórico	3
2.1.	Abordagem sistémica do conceito de cultura	3
2.2.	Pilares da cultura cigana	3
2.3.	Relações entre comunidades ciganas e Escola	8
2.3.1.	Panorama atual na Europa e em Portugal	8
2.3.2.	Fatores críticos para a continuidade de alunos ciganos no sistema educativo	12
2.3.2.1.	Fatores inibidores da continuidade de alunos ciganos na Escola	12
2.3.2.2.	Fatores facilitadores da continuidade de alunos ciganos na Escola	16
2.4.	Os jovens nas comunidades ciganas	18
2.4.1.	A posição dos jovens na estrutura social das comunidades ciganas	18
2.4.2.	Expetativas de futuro dos jovens ciganos	18
2.4.3.	Mudança nas dinâmicas de organização cultural	20
3.	Metodologia	22
3.1.	Desenho da investigação	22
3.1.1.	Questão inicial	22
3.1.2.	Objetivos de investigação	22
3.1.3.	Mapa concetual	22
3.1.4.	Questões de investigação	23
3.1.5.	Abordagem qualitativa	23
3.2.	Estratégia metodológica	23
3.2.1.	Metodologia de <i>focus group</i>	23
3.2.2.	Procedimentos de análise de dados	27
3.2.3.	Caracterização da amostra	28
4.	Apresentação de resultados	31
5.	Discussão	38
6.	Conclusões	48
7.	Bibliografia	52
	Apêndices	58

Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa conceptual.....	23
---------------------------------	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos jovens	29
Gráfico 2 - Disciplinas favoritas dos jovens	29
Gráfico 3 -Análise com 3 clusters, todas as categorias por nível de escolaridade	32
Gráfico 4 - Análise com 4 clusters, todas as categorias por sexo	32
Gráfico 5 - Análise com 4 clusters, categoria expectativas de futuro por nível de escolaridade	33
Gráfico 6 - Análise com 4 clusters, categoria expectativas de futuro por sexo	34
Gráfico 7 - Análise com 4 clusters, categoria concepções sobre a escola por nível de escolaridade	35
Gráfico 8 - Análise com 4 clusters, categoria concepções sobre a escola, por sexo	36

Lista de Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista de *focus group*.

Apêndice II – Consentimento informado.

Apêndice III – Questionário de dados socio-demográficos.

Apêndice IV – Regras de codificação utilizadas na análise de conteúdo.

Apêndice V – Tabela de frequências e percentagens de todos os itens temáticos em estudo.

Apêndice VI – Operacionalização das categorias em análise e exemplos de indicadores temáticos em discurso directo.

Apêndice VII – Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (com todos os indicadores temáticos por grupos de escolaridade).

Apêndice VIII - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (com todos os indicadores temáticos por sexo).

Apêndice IX - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria Expectativas de futuro por grupos de escolaridade).

Apêndice X - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria Expectativas de futuro por sexo).

Apêndice XI - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria concepções sobre a Escola por grupos de escolaridade).

Apêndice XII - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria concepções sobre a Escola por sexo).

Apêndice XIII – Frequências e percentagens dos restantes indicadores temáticos.

Apêndice XIV – Profissões desejadas no futuro por sexo.

1. Introdução

O presente estudo pretende explorar as expectativas de futuro dos jovens ciganos, a sua perceção sobre os recursos, necessidades e o papel que a Escola pode ter para concretizar os seus projetos futuros.

A investigação sobre as comunidades ciganas em Portugal é reduzida e tem sido alimentada principalmente por abordagens antropológicas de caracterização do grupo sociocultural cigano, recorrendo a metodologias etnográficas. Potenciais razões para esta escassa produção científica são a imagem social negativa que este grupo tem na sociedade maioritária e a dificuldade de acesso ao campo de investigação (Casa-Nova, 2009). A maioria dos estudos realizados têm-se concentrado na recolha das representações que a comunidade não cigana tem sobre os ciganos. Nos últimos anos têm surgido investigações sobre a relação das comunidades ciganas com a Escola (Cortesão *et al.*, 2005; Lourenço *et al.*, 2008; Maia, 2006; Pereira, 2008), centrando-se na realidade das EB1 e com recurso à aplicação de questionários ou entrevistas curtas aos ciganos. Este padrão é semelhante ao que se verifica no panorama europeu (Meek, 2007).

Assim, considera-se premente realizar este estudo exploratório focalizado na voz dos jovens ciganos. O conceito de jovem tal como o usamos não tem correspondência nas comunidades ciganas, dado que na faixa etária entre os 12 e os 18 anos já são considerados jovens adultos. Contudo por uma questão de facilidade de comunicação iremos usar o termo “jovens”.

Fruto do trabalho de intervenção com comunidades ciganas rurais do concelho de Moura¹, nos últimos 3 anos, foi possível assistir a grandes passos na escolarização dos indivíduos entre os 12 e os 18 anos². Por diversos motivos, entre os quais o aumento da taxa de sucesso escolar no 1º ciclo³ e o desenho de medidas educativas específicas para estes jovens, já existe um número considerável de ciganos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (CEB). Interessa então perceber este novo fenómeno à luz do impacto que a maior escolarização pode ter na sua conceção da Escola e na forma como se projetam no futuro. Para isso, o presente trabalho assenta numa perspetiva ecológica. O paradigma construtivista de investigação guiará o presente trabalho: pretende-se conhecer e interpretar a construção que os jovens fazem sobre a realidade e o modo como se projetam no futuro. A investigação vai então desenvolver-se numa lógica de colaboração com os jovens. Deste modo, pretende-se explorar o potencial transformador da investigação em Psicologia Comunitária (Nelson & Prilleltensky, 2010). Por outro lado, a sistematização das suas narrativas sobre necessidades e recursos pode abrir outros caminhos de investigação e intervenção, criando a oportunidade dos investigados e/ou destinatários participarem na definição de novos projetos de investigação ou intervenção.

A dissertação está organizada em 4 partes principais. A primeira está dedicada ao enquadramento teórico onde se faz uma revisão bibliográfica sobre questões associadas à cultura cigana, relações comunidades ciganas/Escola e os jovens nestas comunidades. A segunda descreve a metodologia utilizada, identificando objetivos de estudo e justificando as opções tomadas. Na terceira parte é aprofundada a análise de resultados e na última parte serão

1 - Intervenção no âmbito do projeto Encontros promovido pela ADCMoura, financiado pelo Programa Escolhas e que tem como principal objetivo a diminuição do abandono escolar precoce nas comunidades ciganas de Sobral da Adiça e da Póvoa de São Miguel.

2 - Observatório das comunidades ciganas do Sobral da Adiça e da Póvoa de São Miguel, 2010.

3 - Contudo continua a existir uma diferença estatisticamente significativa da taxa de sucesso escolar tendo em conta a comunidade de origem (Casanova, 2006 e Observatório das comunidades ciganas do Sobral da Adiça e da Póvoa de São Miguel, 2010).

relacionados os resultados obtidos com outras evidências científicas, examinando também as limitações e implicações do estudo.

2. Enquadramento teórico

2.1. Abordagem sistémica do conceito de cultura

Nas últimas décadas a Psicologia tem dado maior consistência ao estudo da cultura enquanto variável a ter em conta no estudo do comportamento humano. Assim surgiu a Psicologia Intercultural, Transcultural ou Comparativa. Esta área de interface visa averiguar o conhecimento psicológico noutras culturas, detetar variações psicológicas em diferentes culturas e distinguir entre os aspetos universais e específicos de determinada cultura (Lind, 2008).

Na Psicologia Sistémica e Terapia familiar foi a partir dos anos 80 que foi incorporada uma abordagem cultural. Deste modo passaram-se a considerar variáveis como a cultura, etnicidade, comunidade e classe social na análise de aspetos macro e ecossistémicos e mais tarde alargou-se a perspetiva microssistémica (com ênfase na família nuclear) de modo a atingirem uma compreensão mais integrada da família e dos indivíduos (McGoldrick, 1998 cit. por Lind, 2008). É com base nesta tradição teórica que nesta investigação se irão analisar as particularidades dos jovens que pertencem à comunidade e cultura ciganas.

Para a definição de cultura muitas são as propostas, contudo, de acordo com Triandis (1996, cit. por Lind, 2008) é globalmente aceite pelos vários autores que a cultura é um conjunto de elementos que se refletem na perceção, crenças e comunicação partilhados, que influenciam aqueles que têm a mesma língua, vivem no mesmo momento da história e no mesmo território. Estes elementos passam de geração em geração não estando isentos de alterações. As características culturais ciganas enquadram-se totalmente nesta definição de cultura uma vez que estes têm um entendimento sobre a realidade, um conjunto de regras e convições pelas quais se regem, ascendência, língua⁴ e, muitas vezes, localização espacial⁵ específicos.

Neste estudo a abordagem de cultura adotada será a das teorias ecossistémicas, em que a cultura é vista como o contexto. De acordo com Bronfenbrenner (1986) os indivíduos estão integrados num microssistema – ex.: família, com o qual interagem os mesossistemas – ex.: ligação família-escola, e que fazem parte de um sistema mais abrangente – ex.: cultura. Todos estes sistemas são encarados numa perspetiva evolutiva.

Com esta investigação exploratória sobre a conceção que os jovens ciganos têm sobre a Escola, expectativas para o futuro, as suas necessidades e recursos pretende-se explorar, por exemplo, a interceção entre família e Escola, comunidade, grupo de pares, mundo do trabalho e o impacto nos indivíduos da transição entre contextos.

2.2. Pilares da cultura cigana

Partindo do pressuposto que a cultura não é estática e vai sofrendo mutações constantes, aqui pretende-se apresentar uma síntese do que é considerado neste momento, pela maioria das comunidades ciganas em Portugal (que são obviamente heterogéneas) como os aspetos mais relevantes da sua cultura.

A cultura cigana tem características de uma cultura tradicional com preponderância de valores coletivistas. O que se reflete na solidariedade e lealdade comunitária, subordinação dos interesses individuais aos do grupo, forte

4 - Mais à frente será discutido se se pode considerar o “Caló” uma língua na verdadeira aceção da palavra ou um dialeto.

5 - Na grande maioria dos casos, os ciganos que não vivem em bairros de habitação social, vivem em zonas onde não existem outros grupos culturais e que são relativamente afastados e periféricos.

identidade grupal, sendo que o saber predominante está associado à experiência de vida. No que se refere à sua visão do mundo e estilo de vida têm uma orientação elevada para o contexto, sendo que estão mais focados nas relações interpessoais e para a importância do “ser”, o mundo do trabalho funde-se com o mundo das relações pessoais (Crespo et al., 2004).

A organização social das comunidades ciganas baseia-se nas relações de parentesco, a noção de família é central para a identidade dos ciganos e para a resistência destas comunidades às práticas de assimilação. Por família entenda-se família alargada em que para além da comum coabitação de diferentes gerações existem laços relacionais fortes com avós, tios, primos, etc. A pertença a determinado grupo parental é o que permite o reconhecimento da pessoa como pertencente à comunidade cigana. É à volta da família que gravitam valores complementares que se traduzem nas principais práticas socioculturais e rituais: o casamento segundo a tradição, fidelidade à lei cigana, respeito pelas decisões tomadas pelos mais velhos, a solidariedade intra-grupo, a desigualdade de género e o luto (Mendes, 2002).

Casamento segundo a tradição

O casamento endogâmico é um dos mecanismos potenciadores da reprodução social e cultural do grupo, continuando a ser promovido através de práticas tradicionais. Os progenitores combinam precocemente os casamentos e muitas vezes estes ocorrem no seio da família alargada. Os casamentos podem ser combinados durante a infância dos futuros noivos ou quando estes estão em idade de casar – “solteiros”⁶, de modo a estabelecer ou solidificar alianças familiares. O “pedimento”⁷ é feito tradicionalmente pelos pais do noivo. Se chegam a acordo com os pais da rapariga, consideram-se comprometidos. Uma vez que, depois de casadas, as raparigas se mudam para a casa do noivo e ficam sob o comando da sogra, muitas vezes os seus pais preferem que elas “fiquem na família” o que provoca um elevado número de casamentos entre primos (Mendes, 2007).

A decisão de casar é mais coletiva que individual, o que reflete, de acordo com McGoldrick *et al.* (1991), a orientação elevada para o contexto nas uniões matrimoniais. A decisão sobre o casamento depende da respeitabilidade da mulher e do poder negocial da família. O casamento é um evento social, em que muitas das relações intracomunitárias são desenvolvidas (de famílias, de negócios, religiosas...). Tendo em conta a capacidade económica da família a duração dos casamentos pode variar, mas habitualmente entre famílias da classe baixa atualmente estes são de 2 dias. O momento alto desta cerimónia é a prova da virgindade da noiva. A partir do momento em que as raparigas são menstruadas têm de ter muito cuidado com a sua reputação, que se for negativamente afetada pode pôr em causa a honra da rapariga e inviabilizar uniões matrimoniais. A exposição pública da prova da virgindade da noiva é motivo de orgulho para toda a família e é um momento que a comunidade mantém longe dos olhares dos não ciganos (Mendes, 2007).

O casamento segundo a lei cigana não implica que a união se formalize no Registo Civil, o que provaca, na esmagadora maioria que os casais estão em união de facto de acordo a legislação portuguesa em vigor. Os casamentos nas comunidades ciganas ocorrem muitas vezes quando os noivos são muito jovens (podem ter 14/15

6 - São considerados solteiros, todos os jovens que estão em “idade de casar” de acordo com as referências ciganas (depois dos 12/13 anos para raparigas e dos 14/15 anos para os rapazes). e que ainda não contraíram matrimónio.

7 - O “pedimento” é o nome dado ao pedido de casamento feito aos pais da rapariga cigana.

anos e contrair matrimônio). Acontecem ainda com frequência os “fugimentos”⁸ que têm como objetivo contornar a escolha de parceiro que os pais fizeram, apressar o casamento já combinado ou justificar uma festa de casamento mais modesta (ADCMoura, 2010). O casamento segundo a lei cigana é uma das práticas culturais mais valorizadas dentro das comunidades ciganas (Mendes, 2007).

- Fidelidade à lei cigana e respeito pelas decisões tomadas pelos mais velhos

Os mais velhos são encarados nas comunidades ciganas como merecedores de respeito e de reverência. Numa comunidade onde as regras são transmitidas oralmente entre gerações e onde a experiência é sinónimo de sabedoria não é de estranhar que assim seja.

Cada comunidade cigana tem um tio ancião que funciona como chefe. Este normalmente tem mais de 50 anos, é eleito pelo seu prestígio pessoal de seriedade e sentido de justiça. Ele é o responsável pela gestão dos conflitos do dia-a-dia na sua comunidade (Mendes, 2002).

Mas o poder simbólico e social das decisões dos mais velhos ganha especial relevância quando estas são tomadas em grupo. O denominado tribunal cigano, “Kris” ou “conselho dos homens de respeito” é um sistema de justiça autónomo existente nas comunidades ciganas. É constituído por homens que já têm uma certa idade (normalmente mais de 40/50 anos), que têm reputação de seguir as tradições e leis ciganas, e de ser sensatos e sábios. A pertença a este grupo não é hereditária, embora se tenha em conta o prestígio familiar, depende do reconhecimento do indivíduo em particular como competente perante a comunidade. Este tribunal medeia e resolve conflitos entre ciganos. No caso de se tratar de conflitos muito graves as famílias conflitantes passam a considerar-se “contrárias” o que implica não só o corte de relações mas também a não-partilha do mesmo espaço geográfico para que não haja risco de reacender o conflito. Mesmo que o crime cometido seja julgado pela Justiça Portuguesa a situação será analisada e julgada pelo tribunal cigano. As decisões tomadas por este conjunto de homens são na grande maioria dos casos acatadas. Esta figura acaba por ter um papel dissuasor nas comunidades ciganas e utiliza como sua aliada a vergonha social (Casa-Nova, 2008).

- A solidariedade intra-grupo

A ajuda mútua em caso de dificuldade é um dever que cada cigano tem para com os outros. As redes sociais de suporte afetivo, económico e físico assentam na proximidade familiar e espacial. Estes laços de solidariedade social proporcionam uma sensação de segurança social e psicológica. Tal como o conflito passa rapidamente do foro individual para ser vivido coletivamente, envolvendo as famílias, também as situações graves de dificuldade são partilhadas. Exemplo disso são situações de doença, morte, falta de meios de subsistência, conflitos, “fugimentos”, separações, etc. O apoio pode ser moral ou financeiro.

- A desigualdade de género

A instituição de esferas relacionais e funcionais separadas por género é feita logo desde a infância e vai-se perpetuar ao longo de todo o ciclo de vida dos homens e mulheres ciganos. A coesão grupal e a manutenção de

8 - Estes consistem no desaparecimento do casal de jovens durante um ou vários dias, ficando normalmente em casa de familiares e que depois origina o casamento imediato como forma de reconhecimento desta união.

estratégias de matrimónio endogâmico são alimentadas por esta diferenciação de género. Desde muito cedo são interiorizadas as noções de autoridade masculina e subordinação feminina. A subordinação das mulheres é por tradição reproduzida de geração em geração: as mulheres começam por obedecer ao pai, aos irmãos, mais tarde ao marido e no final de vida aos filhos (Montenegro, 2007). Aos homens quase tudo lhes é permitido e às mulheres muito pouca margem de liberdade lhes é concedida (Mendes, 2007). As mulheres, desde tenra idade, são educadas para o casamento, tomando conta dos irmãos mais novos e sendo responsabilizadas pelas tarefas domésticas. A valorização de uma mulher passa pelo seu casamento e esta é uma forma de ganhar estatuto na comunidade e uma das mais importantes formas de ascensão social. Assim, o investimento da família é focalizado na preparação para o matrimónio, deixando outras esferas para segundo plano nomeadamente a educação formal escolar. Reflexo disto é o desinteresse das jovens pela Escola a partir de determinada fase da sua vida (“solteiras”). A pressão e censura familiar e grupal da comunidade cigana para as jovens se afastarem dos contactos com não ciganos é muito forte dado o perigo e consequências devastadoras que podem ter as difamações (o serem “faladas”). Neste contexto, poder “dar as cabaças”⁹ é um dos poucos privilégios exclusivos da mulher. Como exemplos de restrições das mulheres ciganas destacam-se: impossibilidade de sair da esfera de controlo social da comunidade cigana sozinha, especialmente se for solteira, o que provoca o abandono escolar precoce; limitações a nível da indumentária, principalmente depois de casada. Esta é responsável por todas as tarefas domésticas, o homem é mal visto socialmente se desempenhar este tipo de funções. A educação dos filhos e a mediação com as instituições não ciganas são normalmente exercidas pelas mulheres (Casanovas, 2005).

Apesar de as mulheres ciganas estarem conscientes das desigualdades existentes entre homens e mulheres, estas são pouco contestadas quer em Portugal quer noutros países como Espanha, dado que são vistas como um mal necessário para a harmonia grupal e reprodução cultural (Mendes, 2007).

- O luto

O luto é o nome dado ao período após a morte de um familiar, em que os indivíduos estão limitados nas suas atividades e relações sociais. A duração deste período difere em função da proximidade com o familiar falecido e o grau de tradicionalismo da própria família (ADCMoura, 2010).

Esta é uma fase pautada pela solidariedade dentro da comunidade cigana que não se restringe apenas a familiares e que pode ir desde o apoio financeiro para fazer face às despesas do funeral ao apoio moral ou a tomada a seu cargo de algum familiar do defunto que esteja desprotegido.

Mulheres e homens durante este período vestem-se de preto. As mulheres com roupas sóbrias e pretas com lenço na cabeça e meias, passam a usar o cabelo cortado, é-lhes proibido o uso de joias e maquilhagem e os homens deixam crescer cabelo e barba e usam chapéu.

O luto é sinónimo de rutura com “coisas boas da vida” (convívio, alegria, festas....), que resulta num consciente prolongar da dor. Durante um período não se come carne, não se vê televisão, nem se ouve música e não se participa em qualquer festa, o que traz óbvias implicações para as práticas de crianças e jovens que frequentam a Escola em período de luto (Mendes, 2002). Contudo os tempos de luto têm vindo a ser reduzidos e as práticas têm-se tornado menos rígidas.

9 - Recusar um pretendente antes do casamento.

- Língua

A partir da língua Romani, com mais de 15 milhões de falantes no mundo, com raízes na língua Sânscrita (grupo linguístico indo-europeu), sofreu, ao longo dos séculos, mutações próprias das constantes deslocações e contacto com outros povos de outras línguas. Foi resultado de uma dessas derivações o aparecimento da língua ou dialeto Romanó ou Caló. O Caló é a língua que se fala entre os ciganos da Península Ibérica. Nos dias de hoje é mais correto falar-se de vocabulário caló do que de uma verdadeira língua. O que se verifica é que os ciganos em Espanha e Portugal falam nas línguas nacionais, em termos de estrutura e gramática, mas introduzem vocabulário caló. O uso desta língua estava associado à identificação dos ciganos e à codificação de mensagens para não serem entendidas por não ciganos, numa estratégia defensiva (Romaninet, 2012).

Os ciganos portugueses e espanhóis são os que atualmente menos conhecem a sua língua. Esta tem ido desaparecendo com a sua sedentarização e com a histórica perseguição desta comunidade. O Caló está quase perdido para os jovens ciganos de Espanha e Portugal, apenas os anciãos e os mais velhos ainda a dominam (Casanovas, 2005). Contudo, fala-se um caló moderno que os jovens usam, que mistura algum vocabulário de caló com o português e espanhol e essencialmente numa pronúncia diferente (Mendes, 2007).

As autoridades destes dois países nunca a reconheceram como uma língua oficial e em Portugal o currículo escolar não faz quaisquer menções a esta língua ou ao romani *standard*. Contudo, não se pode esquecer que a língua é um elemento identitário muito importante para comunidades minoritárias e para o seu reconhecimento perante o resto da sociedade. Noutros países da Europa já foram dados passos e reconhecido o romani com o estatuto oficial de minorias, como por exemplo na Suécia ou na Roménia (Romaninet, 2012).

- Religião

Atualmente a maioria dos ciganos em Portugal pertence à Igreja Evangélica de Filadélfia. Esta é uma realidade não só de Portugal, mas também de Espanha e de muitos outros países. Este foi um movimento que se iniciou nos anos 50 em França e que chegaria a Portugal no início dos anos 60. Caracteriza-se por ser um movimento evangélico pentecostal carismático que promove a relação direta com Deus através do Espírito Santo e da leitura e interpretação da Bíblia (ADCMoura, 2010; Blanes, 2007).

O culto ou a cerimónia ritualizada congregadora dos seus crentes, tem a duração de 2 horas e realiza-se aproximadamente 3 vezes por semana. Aqui há experiências de “dons” ou “carismas” de profecia, conhecimento, cura ou glossolalia por meio do Espírito Santo que invade a pessoa. Estes são pontos de encontro, contacto e interação entre os seus crentes. A prática do culto é vulgarizada: os crentes não acompanham o culto com a Bíblia, nem outro documento escrito. Têm a possibilidade de se exprimir com cantos, gritos, movimentos em todos os momentos e palmas. O pastor tem o papel de autoridade moral na comunidade de crentes (Blanes, 2007).

Existem várias semelhanças entre as práticas da igreja e elementos culturais da comunidade cigana que podem explicar este fenómeno de angariação de seguidores, uma delas é a centralidade da música no culto: por exemplo, os cânticos para glorificar a Deus são em tons de flamenco. O culto evangélico dá maior importância à expressão e manifestação das emoções dos crentes, através da música, cante, expressão corporal, o que está fortemente associado à expressividade emocional que caracteriza os ciganos. Outro aspeto é a diferenciação de géneros: durante a realização do culto há uma separação física de homens e mulheres na Igreja; só os homens acedem a ser

pastor, no entanto a mulher do pastor serve de conselheira moral para outras mulheres, sendo até tratada por “pastora”; mas as mulheres têm apenas como função orar e cantar na igreja e só sobem ao púlpito se for para dar o seu “testemunho”¹⁰ em benefício da igreja. Os coros são exclusivamente femininos. A penetração da Igreja Evangélica de Filadélfia nas comunidades ciganas fez-se também à custa das suas “políticas de proximidade”, ou seja, privilegiam o impacto local, sendo que os locais de culto são dentro dos espaços de residência dos crentes, entrando nas suas dinâmicas quotidianas locais. As igrejas tornam-se espaços de convivência, os crentes participam diretamente na decoração, limpeza e atividades de melhoramento. Estas vivem das “ofertas” ou dízimos dos seus crentes (Blanes, 2007; Rodrigues & Santos, 2006).

As implicações normalmente apontadas desta conversão das comunidades ciganas à Igreja de Filadélfia são a redução das ações violentas e a adoção de uma atitude de maior autocontrole, o que leva a uma maior pacificidade na convivência intra e inter grupal (Rodrigues & Santos, 2006). Para além disso tem um papel importante e reconhecido na recuperação e reabilitação de jovens toxicodependentes. Aos jovens, esta religião trouxe um entusiasmo acrescido para a aprendizagem da leitura e da escrita, para poderem ler a bíblia e assim, facilitar a sua caminhada para serem pastores (Mendes, 2007).

Existem restrições que têm de ser cumpridas ao aderir à Igreja Evangélica que implicam seguir um código de conduta que impede o consumo de substâncias, a mentira, o roubo, e também o cante e dança que não seja para glorificar Deus, o que muitas vezes é referido como “*deixar a vida mundana*”¹¹ (ADCMoura, 2010).

2.3. Relações entre comunidades ciganas e Escola

2.3.1. Panorama atual na Europa e em Portugal

Os ciganos são a maior minoria étnica europeia e cuja presença neste continente já conta com muitos séculos de existência. Mas os ciganos europeus não são um grupo homogêneo, muito pelo contrário. A primeira referência em instituições europeias à preocupação com a escolarização das comunidades ciganas só surge em 1984, fruto da constatação do baixo nível de escolaridade entre a população adulta e do elevado insucesso e abandono escolar das suas crianças. Resoluções do Parlamento Europeu relacionam esta exclusão escolar das comunidades ciganas com as situações de pobreza e marginalização destas comunidades (Liégeois, 2001).

De acordo com o *European Monitoring Centre for Racism and Xenophobia*, a recolha e tratamento estatístico de dados étnicos objetivos, fiáveis e comparáveis continua a ser difícil hoje-em-dia, o que impede a definição de estratégias e medidas adequadas e eficazes, tanto a nível nacional como comunitário (EUMC, 2006).

Contudo, pode-se comprovar que em toda a Europa os ciganos apresentam elevadas taxas de analfabetismo. O analfabetismo entre os ciganos na Irlanda, na Grécia ou na Itália assume proporções enormes, situando-se entre os 70 e os 90% (Liégeois, 2001). Em Espanha este é um dos aspetos em que é mais visível a diferença entre as comunidades ciganas e a sociedade espanhola: a taxa de analfabetismo absoluto ou funcional entre os ciganos é de 66,5% e considerando a totalidade dos espanhóis é de 3,19%.

As taxas de matrícula e de frequência das crianças ciganas no ensino primário são baixas na maior parte dos países. O absentismo, por sua vez, é um problema persistente e que afeta os alunos ciganos de todos os estados

10 - Contar em voz alta a sua história de vida, a situação da sua família.

11 - Estilo de vida seguido pelas pessoas que não se regem pela Igreja Evangélica de Filadélfia.

europeus estudados no *Roma and Travellers in Public Education* (EUMC, 2006). Apesar de supostamente não haver uma política xenófoba continuam a persistir práticas de segregação nas escolas europeias, com observação de formas indiretas de segregação. Na sala de aula, a discriminação traduz-se no facto de os alunos ciganos se sentarem à parte ou de os colocar em salas diferentes usando o mesmo currículo, apenas com uma “versão simplificada”. A segregação pode ter lugar na categorização destes alunos como tendo “necessidades especiais”, problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem. De acordo com Casa-Nova (2006), existe em diversos países europeus (ex.: Alemanha, Itália, França, Irlanda, Reino Unido, República Checa, Roménia, Eslováquia) um número significativo de crianças ciganas a ser encaminhadas para escolas dirigidas a crianças com algum grau de deficiência mental. Um estudo encomendado pelo governo de Inglaterra mostra que os ciganos são referidos como o grupo étnico que menos resultados positivos têm nas escolas em Inglaterra. São mais suscetíveis de serem identificados como tendo necessidades educativas especiais e a probabilidade de serem excluídos da Escola como resultado do seu comportamento é quatro vezes maior à dos outros grupos culturais (Wilkin, *et al.*, 2010). Paralelamente continua a ser preocupante o insucesso, o absentismo e o grau de inclusão escolar dos jovens ciganos ingleses (Derrington, 2007).

Nos países do Leste Europeu a situação é semelhante, especificamente no que respeita às mulheres. Por exemplo, um estudo na Croácia sobre o nível de literacia de duas gerações de mulheres, mães e filhas, demonstrou que apesar de haver um aumento significativo do sucesso escolar, este ainda é muito reduzido. Apenas 7% das mães e 23% das filhas completaram o 1º CEB (Baranovicacut, 2009, cit. por Kyuchukov, 2011).

No entanto a questão cigana tem vindo a ter maior visibilidade na Europa, nomeadamente através de diretivas e recomendações de diversas instituições europeias; no âmbito do ECRI (*European Commission Against Racism and Intolerance*); e com a criação do ERIO (*European Roma Information Office*). que combate a discriminação e exclusão social das comunidades ciganas. Contudo, ainda continuam a existir por toda a Europa situações inaceitáveis de pobreza e exclusão social que são retro alimentadas num círculo vicioso de transmissão intergeracional (Caré, 2010).

Em Portugal...

Durante estes mais de 500 anos de permanência das comunidades ciganas em Portugal o sentimento recíproco tem sido o da rejeição e da consequente perseguição a estas comunidades. Com a sua sedentarização as comunidades ciganas tornaram-se mais visíveis, nomeadamente com as suas problemáticas na área da habitação e escolarização, o que agudizou nalguns casos os atos discriminatórios de que são alvo (Pereira Bastos, 2007).

A presença das crianças ciganas na Escola portuguesa assumiu proporções maiores após a aplicação da medida social Rendimento Mínimo Garantido, atual Rendimento Social de Inserção (RSI), que obrigou à frequência escolar das crianças como uma das contrapartidas para o apoio social. Isto levou a que as comunidades ciganas forçosamente contactassem com os técnicos das instituições do Estado. Esta aproximação não foi fácil, os técnicos tinham pouca preparação, formação, meios e muitas vezes reproduziam nas suas práticas os estereótipos da sociedade não cigana e refletiam a sua falta de conhecimento sobre esta comunidade (Caré, 2010).

Atualmente continuam a não existir dados oficiais sobre os ciganos portugueses, pois a lei portuguesa impossibilita a recolha de dados étnicos, supostamente como forma de evitar a discriminação (Pereira Bastos, 2007). Contudo,

esta medida faz com que não se consiga avaliar de forma sistemática a real situação deste grupo de portugueses de modo a adaptar a intervenção a implementar.

Calcula-se que serão aproximadamente entre 40000 e 60000 os portugueses ciganos (Estratégia Nacional para a integração das Comunidades Ciganas, 2012). De acordo com a Obra Pastoral dos Ciganos (2005, cit. por Santos, 2006), a quase totalidade da população hoje-em-dia é sedentária, mas estima-se que 18% da população cigana ainda viva em barracas e tendas. Quanto à escolaridade a maioria continua a ser analfabeta ou tem o 1º CEB, muito poucos chegam ao ensino secundário e superior.

Hoje-em-dia, em Portugal, muitos ciganos continuam a experienciar situações de forte exclusão e desqualificação social, vivendo em contexto de pobreza e vulnerabilidade, estes fatores favorecem a reprodução da marginalização e guetização destas comunidades minoritárias (Mendes, 2005). Mas a ciganofobia tem-se feito sentir não apenas nas camadas populares, que de alguma forma se podem sentir em competição com os ciganos, mas mesmo nas suas elites, ainda que de forma mais dissimulada. Contudo tem sido nas camadas mais baixas da sociedade que tem havido movimentos hostis mais visíveis contra ciganos (ex.: expulsões de freguesias, milícias populares agressivas, impedimento da entrada em locais públicos, nomadismo forçado, etc.) (Pereira Bastos, 2007).

A situação dos portugueses ciganos demonstrou ser pior do que a dos imigrantes que a partir da década de 70 chegaram a Portugal em todos os indicadores disponíveis, nomeadamente no que se refere às condições de habitabilidade. A este respeito e a título de exemplo, os imigrantes dos PALOP apresentam um nível superior de integração a nível social e económico do que os ciganos (Reis, 2010). Recentemente foi realizado um estudo em que, numa perspetiva indicativa de racismo, à pergunta sobre se gostariam de ter ciganos na Escola, as percentagens de resposta foram de 68% para “não” aos ciganos (vs. 28% para “não” aos africanos) (Pereira Bastos, 2007). Num estudo realizado com alunos de Psicologia em Espanha, mas com resultados concordantes, verificou-se que os jovens defendem os direitos humanos e o universalismo democrático, consideram o racismo como algo indesejável e inumano, consideram até vergonhosos os casos de racismo que ocorrem em muitos pontos do mundo. Mas quando se fala de ciganos, consideram-nos um caso à parte, não são eles que são racistas mas são os ciganos que se põem à parte e têm muitas características indesejáveis (Abajo Alcalde, 2004).

Em Portugal, para além das Organizações não Governamentais que já há décadas se preocupavam com esta questão, foi criado em 1996 o ACIME (Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas), atual ACIDI (Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural), gabinete governamental para as questões relacionadas com as comunidades imigrantes e minorias étnicas. Em 2006 nasceu o GACI (Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas), especificamente para dar resposta às dificuldades de inserção das comunidades ciganas, mas que dadas as suas limitações financeiras e de recursos humanos têm mais um papel simbólico (Casa-Nova, 2008). No final de 2011 esteve em consulta pública a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*, primeiro instrumento deste género criado em Portugal, e que veio responder a uma indicação da Comunidade Europeia e até agora sem grandes implicações práticas.

Por outro lado, neste momento particular da história de Portugal, as autoridades têm de estar muito atentas a potenciais situações de extremismo, dado que em situações de crise económica como a atual, as discriminações, racismo e xenofobia ganham força, uma vez que o usual é que a sociedade majoritária feche as suas portas e transforme as minorias nos bodes expiatórios da comunidade (San Román, 1994).

Apesar do gradual aumento e generalização da frequência escolar das crianças ciganas, a escolarização destas crianças continua a ser caracterizada pelo insucesso, absentismo e abandono escolar das mesmas. Os ciganos portugueses continuam a ser o grupo étnico que apresenta uma taxa de sucesso escolar mais baixa a nível nacional, nos três ciclos do Ensino Básico. O principal motivo deste insucesso escolar está relacionado com elevado absentismo destes alunos (Casa-Nova, 2008). O insucesso escolar dos jovens ciganos tem o duplo efeito de confirmar as profecias negativas que se tinham construído sobre eles e de manter o baixo estatuto social deste grupo étnico, fechando assim este ciclo de exclusão social que teima em se perpetuar. (Abajo Alcalde, 2004)

A separação entre o conjunto de códigos culturais das comunidades ciganas e da Escola é bem patente, sendo que a cultura cigana é: agrafa, de transmissão oral, valoriza mais o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo; e a Escola é: uma cultura letrada, de transmissão escrita, valoriza o pensamento abstrato e o conhecimento erudito (Casa-Nova, 2008).

Olhando para a Escola enquanto entidade de acolhimento das crianças ciganas podem-se apontar várias limitações. De acordo com Liégeois (2001), existem várias formas de rejeição das crianças ciganas na Escola. Uma, que se prende com a burocracia excessiva dos procedimentos administrativos de inscrição que, para famílias maioritariamente analfabetas, é um entrave. Outra, está relacionada com o afastamento das rotinas, ou porque ficam fora do grande grupo devido a atrasos nas aprendizagens ou porque as outras crianças trazem indicações de casa para não interagirem com os ciganos. Finalmente sente-se a rejeição indireta: por exemplo, usando o pretexto das condições de higiene ou dos atrasos, as crianças são colocadas à parte do grupo. Isto causa um clima negativo e neste contexto geralmente crianças ciganas respondem com indisciplina e agressividade, expressões de um mecanismo de proteção perante um local e pessoas percecionadas como hostis.

Por outro lado a natureza etnocêntrica dos currículos da Escola portuguesa, feitos à medida dos alunos não ciganos, brancos, da classe média urbana, juntamente com a ideologia assimilacionista da sociedade no geral, em particular dos profissionais de educação e a falta de preparação dos mesmos para trabalhar com crianças ciganas, tem contribuído para perpetuar as desvantagens destas crianças no contexto escolar. A Escola como a grande maioria das instituições do Estado é percebida como dos “Outros” e existe uma desconfiança por parte da comunidade cigana, relativamente aos “estranhos” que nesta instituição vão cuidar dos seus filhos (Caré, 2010).

A liberdade e permissividade que são pilares essenciais da educação informal em contexto familiar e comunitário nas comunidades ciganas, podem levar à recusa, desinteresse e até conflitualidade com a Escola. Na comunidade cigana as práticas educativas ocorrem dentro de um contexto de grande proximidade e proteção. Os castigos e as repreensões raramente têm lugar nesta educação familiar, o que pode levar à existência de, comparativamente com outras crianças, menos autocontrole, nomeadamente emocional e suas respetivas consequências (Mendes, 2007).

Conceções sobre a Escola...

Em estudos nacionais que têm sido realizados com pais ciganos sobre a importância dada à escolarização dos seus filhos, nomeadamente em Maia (2006), Pereira (2008) e Mendes (2007), são destacadas maioritariamente as referências positivas à Escola e ao seu valor para o futuro dos filhos. Para além disso, a maioria das crianças refere

que gosta da Escola. Estes resultados contrariam os estereótipos largamente difundidos na sociedade majoritária e a real situação de forte absentismo e abandono escolar existentes em muitas escolas.

Apesar de existirem atualmente muitos pais que já valorizam a progressão escolar dos seus filhos, a maioria continua a focar o seu interesse em motivações práticas e instrumentais da escolarização no quotidiano da comunidade, nomeadamente a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para as profissões tradicionais ciganas, o acesso à carta de condução e a atribuição do RSI. Referem-se ainda à aquisição das competências linguísticas desejadas, que colocaria em situação de menor desigualdade ciganos e não ciganos na interação social (Casa-Nova, 2009; Pereira Bastos, 2007).

De acordo com Enguita (1999, cit. por Montenegro, 2003), os ciganos consideram que os custos são excessivos para as poucas vantagens que a Escola lhes traz. Do lado das desvantagens colocam o que deixaram de fazer para estar na Escola, o que deveriam ter feito em vez de lá estarem e o que aconteceu lá, que muitas vezes fica associado a uma diminuição da sua autoestima e ao dilema indesejado de ter abandonar a sua identidade cultural para ser aceite pela comunidade educativa.

Contudo, os pais das crianças ciganas sentem que a escolarização tem um papel mais importante na vida dos seus filhos do que tinha na geração anterior. Muitas famílias acreditam que os seus filhos podem desenvolver muitas competências na Escola e que isso trará mais-valias no seu futuro. O estudo de Myers *et al.* (2010) demonstra que os argumentos pragmáticos para a escolarização ganham terreno entre pais ciganos. Todos os pais participantes no estudo querem, para os seus filhos, pelo menos as competências básicas que se aprendem nos primeiros anos de escolaridade. Esta visão da Escola face à população geral (majoritária) não deixa de ter associado um grande grau de preocupação dos pais ciganos relativamente a questões como a erosão cultural e a segurança. Estes temem que a frequência e sucesso escolar e profissional “desviem” os seus filhos das tradições, leis e estilo de vida ciganos. A Escola continua a ser vista como um instrumento de controlo, dominação e assimilação forçada, transmitindo os seus valores, alguns deles considerados imorais e promíscuos pelos ciganos, nomeadamente no que se refere ao papel da mulher. Assim, pais que incentivam a continuidade na Escola podem inclusivamente ser afastados pela sua comunidade por alegada deslealdade (Derrington, 2007). Mas a forma como os pais vêem a escolarização dos filhos é ainda ambivalente: a Escola é considerada “boa” para as crianças mas “menos boa” para a reprodução cultural da vida tradicional dos ciganos. Contudo admitem que com as mudanças no mundo do trabalho (ex.: não há trabalho sazonal na agricultura devido à sua mecanização) a educação é necessária para se poder arranjar um emprego. Olham para a sua iliteracia como uma desvantagem e um obstáculo para o futuro dos seus filhos.

2.3.2. Fatores críticos para a continuidade de alunos ciganos no sistema educativo

2.3.2.1. Fatores inibidores da continuidade de alunos ciganos na Escola

a) Diferenças entre aprendizagem familiar e Escola

As diferenças entre o modo de funcionamento das famílias ciganas e da Escola influenciam a inclusão escolar de crianças e jovens ciganos. Desde logo a noção de tempo e espaço, que no caso das famílias ciganas são de tipo policromo, onde o aqui e agora têm preponderância, tal como os objetivos e recompensas são de curto prazo, a sua organização está mais associada à liberdade e à vida comunitária contrariamente à rigidez e repetibilidade das obrigações escolares viradas para objetivos e resultados de longo prazo. Por outro lado, o processo de aprendizagem na cultura cigana baseia-se na colaboração entre indivíduos de idades diferentes, contrariamente à

tradicional divisão escolar por turmas de nível e homogêneas em termos de idades (Martins, 2007; Montenegro, 1999).

A Escola e as famílias ciganas regem-se por modelos de aprendizagem totalmente distintos: indivíduo vs. grupo; objetivos individuais vs. objetivos comunitários; ferramentas de aprendizagem formais vs. ferramentas de aprendizagem não formais e informais; responsabilidade individual vs. responsabilidade partilhada; divisão de papéis por “especialidades” vs. divisão de papéis por género e idade, etc. Estas diferenças geram dificuldades de adaptação mútuas entre as comunidades ciganas e a Escola (Crespo *et al.*, 2004).

b) Mensagens ambíguas ou duplo vínculo:

As mensagens contraditórias entre a Escola e a família sobre o objetivo e valor da Escola, trabalho em casa, regras de assiduidade, castigos, disponibilidade de opções na carreira levam à dissonância cultural (Derrington, 2007).

Como consequência deste choque cultural entre ciganos e Escola, as crianças e jovens ciganos vivenciam uma certa desorientação, confusão e desnorteamento devido às mensagens ambíguas ou mensagens de duplo vínculo que recebem. Situações de duplo vínculo, de acordo com Bateson (1992, cit. por Abajo Alcalde, 2004) ocorrem quando duas pessoas ou grupos de pessoas importantes para a criança enviam simultaneamente duas mensagens diferentes ou contraditórias, ou quando existem vários níveis de comunicação incongruentes e discrepantes entre si (explícito e implícito). As crianças nestes casos não conseguem encontrar uma lógica nos discursos e são incapazes de responder de forma adaptada. Estas mensagens contraditórias chegam muitas vezes aos alunos ciganos (por exemplo “vem à escola e esforça-te”; mas subentende que “mas nunca chegarás muito longe, vocês têm dificuldades”). Assim muitas vezes estão submetidos à incongruência entre a mensagem explícita e a sua metamensagem. Este duplo vínculo leva muitas vezes à conclusão desesperançada de que não existe alternativa, que se perde sempre, faça-se o que se fizer. Neste contexto não é de estranhar que apareçam condutas inadaptadas dos alunos ciganos: absentismo, distrações permanentes, maus resultados escolares e comportamentos desajustados na interação social (Abajo Alcalde, 2004).

c) Escola percecionada como “perigosa” pelas famílias ciganas

Medos comuns dos pais ciganos relativamente às escolas relacionam-se com racismo, bullying, segurança das crianças nos transportes públicos e contacto com temas como a educação sexual. Muitos sentem que os filhos não recebem uma educação de qualidade (Myers *et al.* 2010).

Neste momento já existe investigação consistente sobre aspetos da Escola que diminuem a frequência escolar de crianças ciganas: educação sexual, educação física e visitas de estudo. Para os ciganos, são considerados conteúdos inapropriados do ponto de vista cultural (Derrington, 2007). São apontadas também como prioridades as questões de segurança física relativa das escolas primárias por oposição às de 2º e 3º ciclos (localização tendencialmente rural, suburbana encarada como familiar e controlável pela família vs. Localização tendencialmente urbana, citadina e encarada como perigosa e fora do controlo comunitário) e o risco de haver a influência da cultura permissiva dos não ciganos nos jovens colocando-os numa situação de tensão entre duas culturas, estilos de vida e códigos morais diferentes (Myers *et al.*, 2010). Uma preocupação recorrente é com a cultura juvenil da comunidade maioritária no que respeita a princípios morais e práticas sexuais. A determinação dos pais em proteger as

crianças leva a que estas percam oportunidades educativas e sociais como por exemplo a participação em visitas de estudo (Derrington, 2007).

Na mesma lógica e uma vez que na família cigana as crianças são consideradas muito pequenas, “bebés” até muito tarde comparativamente com a comunidade não cigana e que têm falta de confiança nas instituições, estas famílias “protegem” os seus filhos da frequência do pré-escolar. Contudo assim elas não beneficiam das vantagens da frequência deste nível de ensino nomeadamente da socialização com crianças não ciganas, aprendizagem e consolidação de competências linguísticas e desenvolvimento de competências cognitivas, o que podia preparar e facilitar a entrada na Escola (Santos, 2006).

d) Perspetiva de género

A importância extrema dada à virgindade das raparigas e a pressão social e comunitária para a sua proteção interfere no processo de escolarização das raparigas, principalmente após a puberdade. Os receios associados ao contacto com rapazes ciganos e não ciganos e à “má fama” que daí pode advir levam ao afastamento precoce das mulheres da Escola. Estes receios levam muitas vezes a família a preferir a circunscrição das raparigas à vida familiar e comunitária, onde são mais facilmente vigiadas e controladas simbólica e geograficamente, retirando-as precocemente da Escola.

e) Falta de expectativas dos professores em relação aos alunos ciganos

As expectativas dos docentes em relação ao aluno cigano, tendo em conta as suas experiências passadas e perceção da realidade, tendem a ser baixas no que se refere à sua assiduidade e desempenho escolar (Santos, 2006). Muitos alunos, numa tentativa de preservar a sua autoestima optam por se afastar da Escola, não se esforçando para melhorar o seu desempenho para que isso não coloque em causa o seu valor (Casa-Nova, 2008). As obrigações familiares (ex.: problemas em casa, doenças, funerais, casamentos, batismos, internamentos em hospitais) são o fator mais perturbador da frequência escolar dos alunos ciganos. As equipas pedagógicas que desconhecem ou desvalorizam estas obrigações familiares alimentam uma fonte de tensão junto das famílias ciganas (Myers *et al.* 2010).

As representações erradas que o professor pode ter de alunos e pais ciganos influenciam diretamente as estratégias pedagógicas utilizadas e que muitas vezes não são adaptadas. Os professores que trabalham com turmas com grande percentagem de alunos ciganos deviam responder a um perfil adequado e ser selecionados de acordo com a sua motivação pessoal, experiência profissional semelhante e conhecimentos/formação na área (Santos, 2006; Vieira, 2008).

f) Conflitos com colegas, professores, auxiliares

Episódios de bullying que se reproduzem de geração em geração nas escolas produzem uma hipersensibilidade dos pais relativamente às experiências dos filhos e conduzem a reações desproporcionadas e até à retirada dos filhos da Escola. O “chamar nomes” às crianças ciganas é visto como um racismo menor relativamente àquele que é experienciado por outros grupos minoritários. Atualmente o racismo contra ciganos é expresso de forma recorrente e aberto na comunicação social e até de forma visceral nas comunidades educativas (Myers *et al.* 2010).

As práticas de hostilização através do assédio moral ou bullying, emissão de comentários xenófobos ou racistas, são um fenómeno que leva muitas vezes o aluno cigano ao isolamento social na Escola (Santos, 2006).

Em todos os problemas, conflitos sociais ou escolares é determinante a forma como os percebemos. Watzlawick (2001, cit. por Abajo Alcalde, 2004) defende que para deixarmos as premissas derrotistas, culpabilizadoras dos outros e sairmos do impasse é necessário passar do efeito de Rosenthal negativo a positivo, assumindo uma atitude de empatia, envolvimento pessoal e confiança na sua resolução dos problemas.

Os fatores mais comuns que empurram os alunos ciganos para fora da Escola mais comuns são: exposição a racismo e bullying, isolamento social e cultural, conflito com professores e pares, percepção de perda de apoio nas matérias, baixas expectativas dos professores em relação a assiduidade e resultados. Estudos indicam que muitos estudantes ciganos são excluídos por causa da sua reação a abusos racistas. Na Irlanda este foi considerado pelos estudantes como um fator-chave para a sua saída da Escola (Derrington, 2007). Os estudantes que saem da Escola relatam ter tido relações sociais menos seguras e culturalmente diversificadas: os que saem mais precocemente reportam apoio na Escola apenas dos familiares ciganos e referem menos amizades com não ciganos. Os jovens ciganos que continuaram mais tempo na Escola têm relações de amizade seguras que incluem ciganos e não ciganos e participam em várias atividades extracurriculares, sentindo-se mais conectados com a Escola (Derrington, 2007).

Por outro lado, o efeito de grupo parece afetar negativamente os jovens ciganos que pretendem continuar os seus estudos mas que contactam com colegas ciganos que abandonam sistematicamente a Escola (Santos, 2006).

g) Estratégias de coping mal-adaptativas

Derrington (2007) fez um estudo sobre as estratégias de coping mal adaptativas dos alunos ciganos nas escolas, no qual demonstrou que as mais comuns são caracterizadas por: 1 - *Luta*: conjunto de respostas conscientes e espontâneas que incluem a resistência combativa, atos deliberados de não submissão a ordens, desafio da autoridade e ataque verbal e físico. Esta reação é encarada pelos jovens como uma forma de proteção de futuros abusos; 2 - *Voo*: evasão, evitamento e distância da Escola que se traduz na falta de assiduidade, o que influencia negativamente a autoconfiança e redes de apoio social. É usada para proteger a autoestima dos estudantes no curto-prazo da ameaça percebida. As reações dos professores que destacam o seu descontentamento e expectativas negativas face ao aluno levam ao sentimento de culpa e à percepção de que não se é bem-vindo, o que leva a novos períodos de ausência; 3 - *Jogo branco*: camuflagem, dissimulação. Na psicologia cultural, “passing”. É uma estratégia usada por ciganos em contextos muito racistas. As crianças tentam manter as suas tradições culturais escondidas de amigos.

h) Poder nas comunidades

A Escola não só impõe valores diferentes daqueles que são veiculados pela cultura cigana como também supõe uma dinâmica de aprendizagem totalmente diferente da existente em culturas tradicionais. Presume por exemplo que os mais novos adquiram conhecimentos que não estavam disponíveis para os mais velhos (grande maioria são analfabetos) rompendo dessa forma a sólida ligação entre autoridade e conhecimento (Crespo *et al.*, 2004). Isto cria inevitavelmente dissonância dentro das comunidades ciganas onde o saber esteve sempre associado à experiência de vida e em que esta justifica o poder preponderante dos mais velhos. Agora jovens que dominem a leitura e da

escrita que sejam detentores de outro tipo de saber também podem reivindicar um lugar de destaque na comunidade (Montenegro, 2012).

2.3.2.2. Fatores facilitadores da continuidade de alunos ciganos na Escola

a) Relação entre ciganos e não ciganos

A partir da análise de casos de sucesso educativo em Espanha verificou-se que era comum o vínculo relacional positivo com os colegas de turma, a existência de relações de amizade com colegas não ciganos e a partilha com eles de atividades não académicas ou extracurriculares (Derrington, 2007; Santos, 2006). No mesmo sentido, em estudos realizados recentemente com ciganos bem-sucedidos do ponto de vista académico em Portugal ficou bem patente a existência em todos os casos de redes de sociabilidade extragrupo fortes (Antunes, 2008; Macedo, 2010).

b) Expetativas positivas e aspirações

Todos os comprovados efeitos socioeconómicos na escolarização dos alunos ficam anulados pela afetividade, expectativas e atenção que a família e a Escola (professores e colegas) lhes proporcionam (Abajo Alcalde, 2004). Assim, é necessária uma intervenção focada nas diversas formas de aumentar as expectativas dos *stakeholders* (professores, alunos e pais) e maximizar o bem-estar emocional dos alunos – estes fatores que influenciam a assiduidade e sucesso escolar (Wilkin, 2010; Casa-Nova, 2008). Promover as expectativas e aspirações dos alunos ciganos é fundamental. A mensagem de validade e relevância da Escola é apoiada pela oferta de currículos personalizados, vocacionais e flexíveis, “abrindo as mentes” para carreiras profissionais. É útil a promoção destas mensagens através de modelos comportamentais de ciganos nas escolas e comunidades (Wilkin, 2010). A existência de familiares próximos, que tenham estudado com êxito, e que funcionam como figuras de referência, é considerada como um dos fatores preditores mais importantes da permanência e motivação dos jovens na Escola (Macedo, 2010; Santos, 2006).

c) Proximidade entre pais e professores

A relação de confiança estabelecida entre famílias ciganas e professores potencia a continuidade escolar. Quanto maior for o grau de proximidade entre professores e pais ciganos maior a probabilidade de garantir a frequência escolar e sucesso dos alunos ciganos (Casa-Nova, 2008; Macedo, 2010). Quanto mais cedo ocorrer o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos melhores serão os resultados dos alunos (Reis, 2010). O facto de os pais confiarem nos professores, a Escola estar perto deles geograficamente e haver outras crianças da família na Escola permite aumentar o seu sentimento de segurança. Assim, a boa relação entre Escola e famílias ciganas parece estar associada a uma proximidade geográfica entre o sítio onde as famílias vivem e a Escola, tal como à estabilidade da sua permanência. Contudo, para que os pais possam avaliar o modo como o professor lida com as crianças e o seu grau de confiabilidade precisam de espaço e tempo partilhados e essa oportunidade tem de ser proporcionada pela Escola (Myers, 2009).

d) Relações afetivas e relacionais na comunidade educativa

Se considerarmos que alguns dos maiores obstáculos ao sucesso escolar dos alunos ciganos são a imagem desvalorizada que temos deles e as mensagens duplas que emitimos, este pode ser considerado problema

interpessoal. Trata-se de um problema de interação (professor-aluno e entre alunos) e de confiança mútua (entre vizinhos de diferentes grupos sociais, culturais e entre a Escola e as famílias). Assim, os fatores sócio-afetivos e relacionais têm um peso mais decisivo que qualquer outro na escolarização de ciganos. O professor é o principal mediador da aprendizagem escolar dos seus alunos e a afetividade pelos alunos e suas famílias é a chave para a eficácia pedagógica. Mas quando se trata de alunos que têm situações de vida mais precárias esta afetividade não pode ser confundida com paternalismo ou falta de exigência (Abajo Alcalde, 2004; Casa-Nova, 2008).

Falar destes vínculos afetivos é trazer para a Escola o contacto físico e gestual, o trabalho e jogos cooperativos, a comunicação empática, os sentimentos, as altas expectativas sobre os alunos e um humor positivo. Isto leva a uma atitude de abertura, segurança, confiança em si mesmo e nos outros por parte dos alunos (Abajo Alcalde, 2004).

Dificuldades sociais podem levar os alunos a se autoexcluírem ou a comportar-se de maneira que resulta em exclusão. É muito importante que as escolas procurem e ouçam as vozes dos alunos que são vulneráveis ao abandono escolar, para que possam monitorizar o processo (Wilkin, 2010). Tal como também é essencial para o seu sucesso que os alunos sintam que “pertencem” à Escola, enquanto parte com voz ativa (Abajo Alcalde, 2004).

Num estudo realizado com casos de sucesso educativo em Espanha verificou-se que viver num bairro onde não haja segregação étnica e com boas relações de vizinhança entre ciganos e não ciganos favorece a permanência na Escola por parte dos alunos ciganos (CIDE & Instituto de la Mujer, 2003, cit. por Santos, 2006).

e) Estratégias de coping mais adaptativas

As estratégias de coping mais adaptadas utilizadas pelos adolescentes ciganos são: procura de apoio social, trabalho árduo e reenquadramento cognitivo. Todos aqueles que têm melhores resultados demonstraram fortes afiliações à cultura cigana e não cigana. O bi-culturalismo já no passado foi correlacionado com o ajustamento psicológico e bem-estar em estudantes hispânicos e indianos nos EUA e turcos na Alemanha (Derrington, 2007).

f) Organização dos grupos-turma

A organização das turmas nas escolas é um fator que tem influência na continuidade dos alunos ciganos na Escola sob diferentes perspetivas. Para que possa haver lugar a aprendizagens é essencial que as crianças se sintam seguras. Para possibilitar isso muitas vezes é suficiente que tenham os irmãos ou outros familiares próximos por perto. A presença de crianças mais velhas na mesma turma permite a sua responsabilização pelos mais novos e torna os mais velhos co-formadores dos colegas (Montenegro, 2012).

Em países como a Dinamarca e a França foi experimentada a solução de criar turmas específicas e exclusivas de ciganos. As suas vantagens são de carácter cultural e pedagógico, onde a valorização da sua cultura e modo de vida são elementos essenciais bem como as trocas bilaterais com outras turmas. A grande desvantagem é a possibilidade de potenciar a guetização de alunos e professores na comunidade educativa (Vieira, 2008). Em Portugal têm havido experiências que apontam no mesmo sentido, nomeadamente as turmas PIEF¹² que dependendo dos casos têm exclusivamente ou maioritariamente jovens ciganos. De destacar que esta medida, apesar do risco acima apontado tem permitido o acesso à Escola de jovens, principalmente raparigas que de outro modo continuariam em abandono escolar. Esta é uma medida por definição transitória, espera-se que o facto de

12 - Programa Integrado de Educação e Formação, que tem uma metodologia e modo de funcionamento específicos visando a integração de jovens em risco de exclusão escolar através desta medida educativa específica.

beneficiar agora uma geração permitirá o acesso à Escola regular da geração seguinte, pelo seu empoderamento e aproximação à Escola.

Apesar disso, muitas famílias ciganas continuam a preferir uma escolarização conjunta entre ciganos e não ciganos, vendo a sua separação como uma forma de discriminação e defendendo que os não ciganos precisam de aprender a conviver com os ciganos (Montenegro, 2003). Mas neste modelo muitos são os jovens que abandonam precocemente os seu percurso académico.

Todos estes fatores têm um impacto positivo sobre os resultados, mas parece ser essencial o efeito cumulativo para que haja melhorias significativas nos resultados dos alunos ciganos (Wilkin, 2010).

2.4. Os jovens nas comunidades ciganas

2.4.1. A posição dos jovens na estrutura social das comunidades ciganas

Segundo Liégeois (1998, cit. por Martins, 2007). um dos fatores que condiciona o desempenho escolar da comunidade cigana é o seu ciclo de vida, aqui não há lugar para o prolongamento da adolescência¹³ que na sociedade não cigana se converteu em imprescindível para completar itinerários educativos.

Na cultura ocidental europeia a adolescência, período em que os indivíduos já não são considerados crianças, mas que também ainda não fazem parte do grupo dos adultos é o momento por excelência de preparação para integrar mais tarde o complexo e especializado mundo do trabalho através dos currículos escolares, académicos e profissionais.

Na cultura cigana esta etapa de transição para o mundo do trabalho não existe, os rapazes e raparigas muito rapidamente passam a marido e esposa, pai e mãe, entrado diretamente na vida adulta (Reis, 2010). Os rapazes desde muito cedo acompanham os pais no trabalho (ex.: na venda ambulante) e as raparigas tendem em ficar em casa a tomar conta dos irmãos e a executar as tarefas domésticas. Assim vão-se preparando para a assunção dos papéis de homem e mulher dado que os marcos na vida como o casamento, a autonomia e a independência financeira chegam significativamente mais cedo nas famílias ciganas (Derrington, 2007). A entrada precoce na idade adulta faz com que adolescentes tenham por parte da família e da comunidade o estatuto de adultos na altura ou logo depois da entrada no 2º ciclo (Myers e tal, 2010). Chegam a um momento em que são vistos pelo grupo como “muito velhos” para, por exemplo, andar na Escola, ainda perspectivada como uma perda de tempo nesta fase da vida (Mendes, 2007).

Por outro lado, na Escola, a aquisição de responsabilidades processa-se de uma forma lenta, nomeadamente no que respeita à formação profissional, o que contrasta com a vida nas comunidades ciganas (Martins, 2007).

2.4.2. Expectativas de futuro dos jovens ciganos

Estudos têm dado suporte empírico ao papel que as cognições orientadas para o futuro têm na realização futura dos adolescentes. Por exemplo, as expectativas de futuro escolares dos adolescentes são preditoras dos seus

13 - Idades e funções nas comunidades ciganas: “Até aos 4 anos, a criança é considerada um bebé; dos 4 aos 7 anos à criança são-lhe permitidas todas as liberdades; dos 7 aos 11 anos, a criança é considerada aprendiz; e dos 11 aos 16 anos já é considerada um jovem adulto” (Montenegro, 1999, 19).

resultados escolares (Messer Smith & Schulenberg, 2008; cit. por Beal & Crockett, 2010) e as expectativas de futuro profissionais predizem a sua realização profissional (Armstrong & Crombie, 2000, cit. por Beal & Crockett, 2010).

Gottfredson (1981, cit. por Beal & Crockett, 2010) distinguiu entre aspirações profissionais, ou o conjunto das opções possíveis, e expectativas, o resultado mais provável que um indivíduo persegue.

De acordo com o estudo de Beal & Crockett (2010) as expectativas de futuro e aspirações dos adolescentes predizem os resultados escolares 8 anos mais tarde, comprovando a importância dos pensamentos sobre o futuro no posterior desenvolvimento dos indivíduos. As atividades extracurriculares dos adolescentes servem de mediador parcial no impacto de expectativas escolares e profissionais no sucesso escolar, sugerindo que as expectativas funcionam em parte pela motivação para comportamentos relevantes. Assim, existem indícios de que as crenças sobre o futuro podem influenciar comportamentos dos adolescentes e a sua participação em atividades. Por sua vez as experiências tidas nessas atividades podem dar feedback para a sua auto-concepção que influencia as expectativas de futuro, num processo contínuo e recíproco.

Markus & Nurius (1986, cit. por Segal *et al.*, 2001) sugerem que as pessoas mantêm imagens mentais dos “eus” possíveis, positivos e negativos que motivam comportamentos e moldaram aspirações. Eles mostraram que as crenças que os indivíduos têm sobre o seu futuro afetam a sua atual autoestima, desejos e resultados. Fizeram também estudos sobre o dilema vivido por adolescentes que têm de escolher e muitas vezes saltitam entre o futuro “eu” preferido pelos pais e por exemplo pelos pares.

As expectativas dos jovens ciganos, tal como as suas referências e códigos culturais estão entre dois mundos (Myers *et al.*, 2010). As competências desenvolvidas por um “bom aluno” pouco têm a ver com aquelas que são necessárias por exemplo para a venda ambulante (Montenegro, 2003; Pereira Bastos, 2007; Derrington, 2007). O que permite a aprendizagem das profissões de ciganos é a participação no meio dos adultos.

Como reflete Canário *et al.* (2001), enquanto a comunidade maioritária acedeu à Escola no pós 25 de Abril, numa fase em que esta era vista como um instrumento para a mobilidade social, os ciganos chegaram em maior número à Escola, no tempo da “escola das incertezas” caracterizada por escassez de trabalho e grande número de pessoas escolarizadas. Para além disso os jovens ciganos viam a sua inserção no mercado de trabalho dificultada também pelos estereótipos negativos associados à sua comunidade de pertença. Como reflexo disto, algumas investigações apontam ainda hoje para uma descrença na possibilidade de melhorar as suas condições de vida e bem-estar devido à obtenção de um diploma ou grau académico (Casa-Nova, 2008). Para além disso, a Escola encerra uma promessa de mobilidade social individual, mas o cigano aspira a uma trajetória de mobilidade grupal e de ascensão social da sua comunidade (Enguita, 1996).

De acordo com Casa-Nova (2008) existem muitos ciganos que não se interessam pela Escola, o que não quer dizer que não gostem da Escola. Os jovens por vezes afirmam não gostar da Escola, referindo-se aos conteúdos escolares de tipo abstrato que são antagónicos com as aprendizagens realizadas em contexto familiar e comunitário de tipo eminentemente pragmático. Outras vezes esta rejeição reflete a interiorização do preconceito de que não é “bom na escola”, que “não dá para a escola” associado a sentimentos de insegurança, baixa autoestima e necessidade de se valorizar na sua comunidade que desconsidera os conhecimentos transmitidos pela Escola (Martins, 2007).

Derrington e Kendall (2004 e 2007, cit. por Wilkin *et al.*, 2009) estudaram as ambições de alunos ciganos em 2 momentos com diferença de 3 anos. Um terço dos alunos com 11 anos adivinhara que daí a 3 anos já não estaria na Escola. Os que permaneceram na Escola foram os que demonstraram ter mais expectativas de chegar a um nível de

literacia mais elevado e de vir a ter carreiras profissionais. Contudo as suas expectativas adaptaram-se e convergiram com as expectativas dos pais de seguirem caminhos mais tradicionais. Os rapazes geralmente aspiravam a profissões manuais, enquanto as raparigas tinham um espectro de profissões escolhido mais alargado, por exemplo professora, profissões ligadas à beleza, entretenimento, etc (Levinson & Sparkes, 2006).

Apesar de dois terços dos jovens que participaram no estudo de Bowers (2004, cit. por Wilkin *et al.*, 2009) não acreditarem que a sua identidade cultural limitasse a sua possibilidade de serem bem-sucedidos no futuro, mais de metade dos rapazes queria trabalhar por conta própria e continuar o negócio do comércio dos pais.

Alguns pais expressam o seu desejo de que os filhos aprendam o negócio da família e que as filhas assumam as responsabilidades domésticas. Este desejo pode negar a necessidade dos filhos obterem qualificações académicas e colocar dúvidas sobre a relevância e pertinência dos currículos tradicionais para estes jovens (Kiddle, 1999, cit. por Wilkin *et al.*, 2009).

No caso específico das raparigas as suas aspirações estão profundamente marcadas pelas tradicionais expectativas da sua comunidade. Analisando o interface família/Escola e o seu impacto nas expectativas das jovens ciganas, tem-se verificado que, na opinião de alguns pais, as escolas encorajam o conflito com as expectativas existentes no seio das comunidades ciganas. Um número significativo de adolescentes mostrou-se muito consciente das expectativas de papéis diferentes prevalentes em cada contexto. Algumas raparigas, principalmente as mais jovens, foram extremamente positivas sobre os seus papéis em casa expressando o desejo de conservar os padrões tradicionais. No entanto outras, claramente declararam atitudes de frustração e ressentimento com os papéis esperados de si, e um profundo desejo de mudar, que muitas vezes parecia relutante para agir. Em certas ocasiões, sentimentos ambivalentes foram expressos por um único indivíduo (Levinson & Sparkes, 2006).

2.4.3. Mudança nas dinâmicas de organização cultural

De acordo com a perspectiva dinâmica e evolutiva da cultura têm-se observado evidências de mudança cultural nas comunidades ciganas. Lopes (2010) defende que a existência de rituais sob a forma retrospectiva e projetiva nas comunidades ciganas são um indicador da tendência de mudança social. Enquanto a forma retrospectiva dos rituais dizem respeito a comportamentos estandardizados que são seguidos coletivamente sem envolvimento emocional por parte dos indivíduos, a configuração prospetiva dos rituais diz respeito a comportamentos individuais e aspirações pessoais que não são inteiramente seguidos pelo coletivo. A forma como os ciganos se relacionam com a morte e as vinganças familiares por exemplo, parecem reter elementos do passado. Parte dos rituais iniciais continuam a ser reproduzidos no presente, mas sem intensidade, emoção, formalidade ou potencial simbólico presente noutras circunstâncias (ex.: cerimónia de casamento cigano) são vistas como práticas ultrapassadas. Por outro lado, também se notam outros rituais que sugerem transformações nas comunidades ciganas: comportamentos inapropriados no âmbito da lei cigana são vividos com muito mais sentimento, o que nos faz questionar alguns pressupostos sobre a identidade cigana. Fala-se de projeções do futuro num determinado momento, por exemplo, o comportamento masculino em relação a mulheres não ciganas; as fotografias como ferramenta para interromper o fluxo de atividades tradicionais e arranjar pretexto para experimentar comportamentos inapropriados (ex.: poses sensuais por parte de jovens solteiras); o comportamento inapropriado para um cigano num contexto não cigano (ex.: demonstrações de afeto entre casais num local público). Estas novas atividades possibilitam a exploração de novas possibilidades comportamentais. Através destas experiências muitos

indivíduos ciganos podem questionar os seus costumes e testar modelos originais que mais cedo ou mais tarde podem emergir na reprodução social.

Lalueza e Crespo (2009) por sua vez referem que as comunidades ciganas espanholas estão imersas num processo de mudança cultural em que há várias vozes em diálogo: a voz da tradição cultural, a voz dos modelos veiculados pela comunidade envolvente e pelas instituições e vozes de diálogo entre as 2 anteriores – vozes pessoais de aderência e de dissidência. A ideia da presença de diferentes identidades expressas pela voz individual é especialmente relevante para compreender processos de mudança dentro de comunidades minoritárias onde se pode verificar a tensão entre vozes da tradição cultural minoritária e da tradição cultural maioritária. Tem havido evidências de mestiçagem, conceito que envolve dinâmicas de mudança e negociação de identidades.

Algumas evidências destas mudanças são bem visíveis na forma como as mulheres ciganas vivem atualmente. A vontade de tirar a carta, o afastamento dos casamentos combinados precocemente, a aceitação das separações no casal e de que a viuvez não tem de ser sinónimo de luto para toda a vida são alguns exemplos. As jovens ciganas começam a falar do futuro e das suas expetativas em trilhar caminhos diferentes daqueles que tradicionalmente se percorrem nas suas comunidades de origem. No entanto ir à Escola e manter uma identidade cigana ainda são perçecionados como dificilmente compatibilizáveis (Araújo *et al.*, 2002).

Outro sector onde se observam alterações é na relação com a Escola. Apesar de haver cada vez mais adultos ciganos a expressar o seu sincero arrependimento por terem abandonado a Escola tão cedo ou por não terem evitado a saída precoce dos seus filhos, a realidade é que continua a haver muitos casos de abandono escolar precoce. Esta contradição entre o que se diz e aquilo que se faz pode ser consequência dos ventos de mudança nesta área. A interação quotidiana com a Escola e o contacto com a sociedade no geral parece fazer despertar expetativas de mobilidade social e esperança de que as novas gerações tenham mais oportunidades do que as comunidades ciganas tradicionalmente. Entre os jovens ciganos que já abandonaram a Escola e o fizeram prematuramente mostram-se totalmente conscientes da limitação que têm para encontrar trabalho sem um certificado (Pastor, 2011).

Atualmente são descritas cada vez mais histórias de portugueses ciganos que assumem a mestiçagem cultural e simbólica que lhes permite identificar-se simultaneamente em duas culturas, abrindo caminhos para a possibilidade de se sentir integrado na sociedade maioritária sem que haja diluição da sua identidade cigana (Magano, 2010).

Estas mudanças observadas nas comunidades ciganas têm sido sobretudo nas práticas sociais, na parte mais superficial da cultura, mas pela sua continuidade e persistência podem levar a alterações na parte mais profunda e oculta do iceberg que pode representar a cultura (Montenegro, 2012).

3. Metodologia

3.1. Desenho da investigação

Partindo da experiência de 5 anos de intervenção comunitária com comunidades ciganas e muito em particular com jovens oriundos desta comunidade, delineou-se um estudo qualitativo e exploratório, baseado na metodologia de *focus group*.

3.1.1. Questão inicial

O presente estudo tem como questão de partida: Quais são as expectativas de futuro dos jovens ciganos e conceção sobre os seus recursos e necessidades.

3.1.2. Objetivos de investigação

Para implementar esta investigação exploratória, em vez de colocar hipóteses a testar, definiram-se os objetivos do estudo que irão condicionar as opções metodológicas a tomar. Assim, consideram-se como objetivos gerais:

O1- Analisar as expectativas de futuro dos jovens ciganos e a forma como se projetam no futuro;

O2 - Conhecer as conceções dos jovens ciganos sobre a Escola;

O3 - Averiguar as necessidades sentidas pelos jovens, recursos por si percebidos e promover uma análise conjunta dos vários fatores investigados neste estudo.

Como objetivos específicos procurou-se explorar as construções da realidade feitas por jovens ciganos mais e menos escolarizados e recolher ideias para futuros projetos de investigação ou de intervenção com este público-alvo.

3.1.3. Mapa conceitual

Partindo da perspetiva Ecológica foi construído este mapa conceitual que representa os vários sistemas em que os jovens ciganos estão incorporados. Estes sistemas são concebidos como interdependentes (Nelson & Prilleltensky, 2010). Baseando o presente estudo na percepção que os jovens ciganos têm sobre os seus recursos e necessidades, numa perspetiva de projeção no futuro, procura-se analisar o entendimento que têm sobre as suas relações, perspetivas de desenvolvimento pessoal e capacidade de adaptação (mudança / manutenção). nos diferentes sistemas onde se movem.

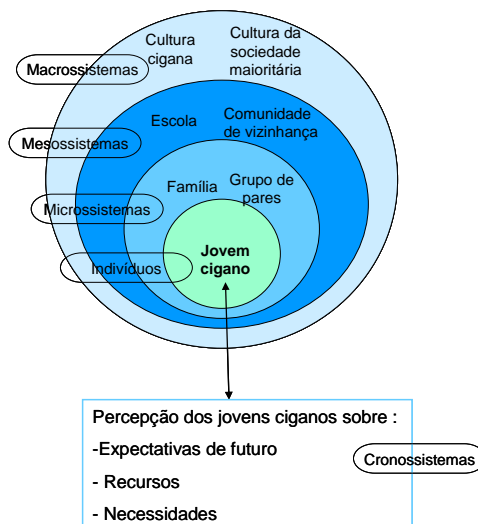


Figura 1 - Mapa conceitual

3.1.4. Questões de investigação

Tendo em conta os objetivos dos estudos as questões de investigação colocadas foram as seguintes:

1. Como se projetam os jovens ciganos no futuro?
2. Existem diferenças entre as expectativas de futuro de jovens mais e menos escolarizados?
3. Como vêem a Escola os jovens ciganos?
4. Quais são os recursos e necessidades que os jovens ciganos têm para enfrentar o futuro?

3.1.5. Abordagem qualitativa

Neste estudo, dados os seus objetivos, optou-se por uma metodologia qualitativa de investigação. Por um lado, esta é a abordagem metodológica mais adequada quando o campo de investigação, a temática ou a população ainda estão pouco estudados, como é o caso da presente investigação exploratória (Lind, 2008). Por outro lado visa-se analisar as percepções que os jovens ciganos têm sobre o seu futuro, explorando significações e perspetiva dos mesmos sobre a realidade. Assim, parece ser mais vantajosa a abordagem qualitativa, que estuda os fenómenos de uma forma contextualizada, holística, a partir dos significados que os indivíduos lhes atribuem. Pode-se então aceder a uma compreensão mais profunda dos fenómenos, partindo da recolha de dados complexos e ricos de um pequeno número de participantes e da análise do seu discurso. Por fim, as metodologias qualitativas são habitualmente usadas para aceder a necessidades e recursos da comunidade, o que vai de encontro aos objetivos da investigação (Nelson & Prilleltensky, 2010).

3.2. Estratégia metodológica

3.2.1. Metodologia de *focus group*

Uma vez que o objeto do estudo é uma população pouco investigada, delineou-se um estudo exploratório que permite compreender aprofundadamente o tema em análise e que constitui um novo campo de investigação. Para isso, e de acordo com Morgan (1998a), é usada como metodologia de recolha de dados qualitativos para a investigação o *focus group*, que permite gerar hipóteses sobre novas áreas de investigação. Com esta metodologia, o

investigador acede a percepções, sentimentos, experiências, crenças que emergem da própria população em estudo, tal como se pretende na presente investigação. Visto que a variável cultura é relevante na investigação encontrou-se ainda maior apoio teórico para a adoção da metodologia de *focus group* (Hughes & Dumont, 1993, cit. por Lind, 2008).

Os dados recolhidos através da metodologia de *focus group* são gerados em grupos de discussão sobre temas específicos, em que se aproveita das sinergias geradas por este método de conversação em grupo através de processos de interação, partilha e comparação entre os participantes. Esta comunicação sobre temas específicos pode ser por si só geradora da consciencialização e empoderamento dos participantes e pode levar a investigação para tópicos introduzidos pelos participantes.

Condições e critérios de amostragem

No que refere ao grau de estruturação dos *focus group*, opção essencial para a definição e planeamento subsequente, selecionou-se para o presente estudo o formato semiestruturado. Assim, passa-se de tópicos mais genéricos e abertos na fase exploratória, para questões mais específicas ou concretas. Este procedimento metodológico permitiu averiguar tópicos concretos relacionados com os objetivos do estudo e ao mesmo tempo recolher novas ideias, sugestões, opiniões e interesses dos participantes.

Tendo em vista os objetivos do estudo, o sucesso do *focus group* depende da forma como são selecionados os participantes na investigação. As amostras no *focus group* são intencionais, contrariamente às investigações experimentais que usam amostras aleatórias de participantes. Contudo estas duas estratégias de amostragem usam procedimentos sistemáticos e critérios bem definidos para selecionar os participantes na investigação. Um pré-requisito para a participação no *focus group* é que se sintam confortáveis a discutir os tópicos e que promovam discussões produtivas. Para isso é essencial que haja homogeneidade nos grupos ou seja, que os participantes se vejam uns aos outros como semelhantes e que se respeitem mutuamente. Complementarmente é também essencial alguma heterogeneidade entre participantes, para que possa haver discussão e confronto de ideias (Morgan, 1998b).

Neste estudo garantiu-se a homogeneidades nos grupos pela seleção de participantes com as seguintes características: serem jovens entre os 12 e os 18 anos, oriundos de comunidades ciganas rurais do Alentejo. Para além disso procedeu-se à segmentação dos grupos tendo em conta o seu nível de escolaridade: 1º ciclo vs. 2º ou 3º ciclo de forma a potenciar a análise inter-grupo. Considera-se que há maior proximidade entre os jovens ciganos que frequentam o 2º e 3º ciclos, comparativamente ao 1º ciclo, pois tendo em conta a literatura, é esta a transição a mais relevante no percurso dos alunos ciganos (conforme parte 2.3.2. do presente trabalho). Esta segmentação permite fazer comparações entre grupos tendo em conta o seu maior ou menor grau de escolaridade o que vai de encontro a um dos objetivos da investigação. Para garantir a heterogeneidade nos grupos teve-se em consideração as variáveis idade e género. Contudo, ter-se-á que destacar que por limitações de disponibilidade de participantes nem sempre foi possível ter a heterogeneidade desejada. No que se refere à relação prévia entre participantes, estes são conhecidos, o que pode trazer algumas implicações nas dinâmicas de grupo. Contudo o desenho da investigação não permitia que fosse de outra forma, dado o contexto rural de onde foram recrutados os participantes, a relação de proximidade existente entre as comunidades ciganas e a necessidade de haver

confiança por parte dos pais nos investigadores que iam estar com os seus filhos na recolha de informação. Foram salvaguardadas as questões de confidencialidade.

Quanto ao tamanho dos grupos Morgan (1998b) refere que devem ter entre 4 e 12 participantes, sendo que o ideal se situa entre 6 e 10 participantes. Neste estudo os grupos tiveram entre 4 e 6 participantes. Os grupos mais pequenos têm a vantagem de cada participante ter mais oportunidade para falar, o que é pertinente quando cada pessoa tem muito a dizer sobre o tema e este é complexo. Por outro lado, para além de ter havido constrangimentos relacionados com a não comparência dos participantes com as características adequadas ao mesmo tempo, no mesmo local, o presente estudo teve em consideração a limitada capacidade de concentração destes jovens, diminuindo o número de participantes de modo a aumentar o tempo disponível para cada um.

O número de grupos depende da “saturação teórica” ou seja quando se chega a um ponto em que a informação recolhida nos diferentes grupos já é repetitiva (Morgan, 1998b). De acordo com este princípio realizaram-se 4 grupos, 2 com jovens mais escolarizados e 2 com jovens menos escolarizados.

Guião de condução das entrevistas de *focus group*

É do guião de condução das entrevistas de *focus group* que depende em grande medida a qualidade das discussões e das informações recolhidas para a investigação. De acordo com Krueger (1998) as perguntas devem ser adequadas aos objetivos, ser claras, curtas, diretas, de fácil compreensão, confortáveis para os participantes e referir-se apenas a uma dimensão ou assunto. Só assim se poderá obter o máximo de informação relevante.

Nesta investigação optou-se pela formulação prévia das perguntas do guião, de modo a reduzir a variabilidade entre os grupos, aumentar a consistência das respostas e a fiabilidade da comparação entre os grupos de jovens mais e menos escolarizados (Lind, 2008).

As perguntas foram formuladas de acordo com os objetivos do estudo e seguindo os critérios de formulação de questões e sequenciação das perguntas aconselhados por Krueger (1998a). Estas perguntas foram agrupadas em cinco blocos no guião: abertura, introdução, transição, perguntas-chave e finalização¹⁴.

Tendo em conta os objetivos e as questões de investigação foi construído um conjunto de perguntas que viriam a dar origem ao guião de entrevista de *focus group* através de um exercício de “brainstorming”. Foi desenvolvido um esforço de simplificação e adaptação das perguntas ao público-alvo que passou por várias fases: autoavaliação do investigador, avaliação conjunta com outros investigadores com mais experiência de *focus group*, avaliação por parte de um membro da comunidade cigana que é ligeiramente mais velho do que a faixa etária dos participantes nesta investigação e que conhece bem as suas características, e consequentes ajustes do guião. Para testar de forma mais estruturada a inteligibilidade, clareza, acessibilidade e pertinência das perguntas que constituíam este guião de entrevista de *focus group* foi realizado um pré-teste do guião. Este foi realizado com jovens potenciais participantes no estudo, ciganos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. De modo a não limitar os participantes disponíveis nos locais de realização da investigação, o pré-teste decorreu no Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira, com jovens deste bairro e o apoio do projeto *Kcidade*¹⁵. A realização deste pré-teste numa zona urbana enquanto as entrevistas de *focus group* se realizaram em meio rural pode trazer algum viés decorrentes das potenciais diferenças entre jovens destes dois contextos. O pré-teste foi realizado com

14 - Consultar apêndice 1 com o Guião de entrevista de *focus group*.

15 - Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano (Fundação Aga Khan).

5 jovens divididos em 2 grupos (2+3) constituído por 3 raparigas e 2 rapazes. O facto de o pré-teste ter sido realizado em grupo permitiu testar as potencialidades e fraquezas do moderador de modo a permitir ajustes e treino antes da realização da primeira entrevista de *focus group*. De acordo com a reação e respostas dos jovens às questões o guião de entrevista foi revisto e adaptado de modo a potenciar a sua adequabilidade, o que nos fez chegar à última versão do guião.

Preparação e realização dos *focus group*

O planeamento e preparação dos *focus group* envolvem um conjunto de cuidados com a logística que é fundamental para garantir o seu sucesso. O recrutamento de participantes foi feito a partir de uma lista de jovens que reuniam as condições para participarem, esta lista foi elaborada pela mestranda em colaboração com uma voluntária, ambas com uma experiência de intervenção comunitária com jovens ciganos de mais de 5 anos. Foram contactados alguns dos jovens de modo avaliar qual o melhor dia, horário e local para a realização das entrevistas. Teve-se em conta os horários escolares dos vários participantes e as suas obrigações familiares e religiosas. Tendo em conta o local de residência dos jovens, foram realizados *focus groups* em locais públicos que são familiares aos jovens e que eles habitualmente já frequentam de modo a potenciar a sensação de conforto dos jovens nas conversas. Estes reuniam as condições aconselhadas na literatura para a realização de *focus group* (Morgan, 1998b). Assim, realizaram-se em salas de bibliotecas¹⁶. Depois disto foram contactados os responsáveis pelas potenciais salas para a realização do *focus group* pedindo autorização para a sua utilização e propondo um agendamento para os mesmos. Considerando as características das comunidades ciganas, os consentimentos informados foram recolhidos oralmente pela mestranda junto dos pais no dia anterior ou, nalguns casos, horas antes da realização dos *focus group*.¹⁷ Da experiência da mestranda com estas comunidades as combinações feitas com algum tempo de intermédio não surtem o efeito desejado. Ainda assim houve alguns jovens que não estavam disponíveis no horário combinado, essencialmente devido a imprevistos e programas familiares inesperados, que se sobrepõem a outros acordos. Os recursos materiais necessários à realização dos *focus group* foram: máquina de filmar, carregador, tripé, gravador áudio, guião da entrevista, folhas para registo das interações, questionários de dados sócio demográficos e canetas. Sabendo que é aconselhado um incentivo aos participantes como fator de mobilização dos participantes e recurso no momento inicial de quebra de gelo, optou-se por não o utilizar nesta investigação. A relação entre a mestranda e os jovens tem sido sempre baseada na inexistência de incentivos ou recompensas materiais para as atividades desenvolvidas em conjunto no âmbito do projeto de intervenção comunitária. Embora esta seja uma investigação paralela a esse trabalho, dificilmente é entendido pelos jovens a separação de papéis e a introdução de um incentivo poderia causar alterações na relação construída. Por outro lado, a motivação para a participação é garantida pela “ajuda” a um “trabalho da escola” da mestranda, tendo por base uma relação consolidada entre os jovens e a mestranda. O momento de quebra de gelo, dadas as relações anteriores, foi facilmente ultrapassado. Como recursos humanos contou-se com mestranda enquanto moderadora e com uma assistente voluntária que tinha já experiência de trabalho com estes jovens e conhecimentos da metodologia. Assim garantiu-se a existência de empatia, respeito e consideração genuína pelos participantes, pré-requisitos essenciais do moderador de *focus*

16 - Biblioteca Municipal de Moura, Pólo de Sobral da Adiça e Biblioteca da EBI da Amareleja.

17 - Consultar apêndice II com o texto do consentimento informado.

group (Krueger, 1998b). Por outro lado a relação de confiança prévia entre jovens, moderador e assistente é considerada determinante para a recolha de dados mais realistas e profundos.

As entrevistas de *focus group* decorreram entre março e maio de 2012, tiveram uma duração entre 29 e 45 minutos. No início, para além das boas-vindas era sempre feita uma descrição dos objetivos, características e regras do estudo e da entrevista. Aqui era reforçado o cariz voluntário da participação e a confidencialidade dos dados ali recolhidos. Este aspeto tem mais importância ainda neste estudo dado que existe uma relação prévia entre moderador, assistente e participantes. Foi pedida autorização para a gravação em vídeo da conversa aos participantes antes de iniciar o *focus group*, que, em 3 dos 4 grupos, foi concedida (no caso em que não foi concedida licença para fazer gravação de vídeo houve autorização para a gravação em áudio). No decorrer das sessões, moderador e assistente seguiram as indicações de Krueger (1998b) sobre a condução de entrevistas de *focus group* e os papéis a desempenhar. No final da entrevista foram realizados os questionários de dados sociodemográficos.¹⁸ Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas.

3.2.2. Procedimentos de análise de dados

De modo a analisar os dados obtidos através das entrevistas de *focus group* foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo. Esta metodologia que é frequentemente usada para investigar dados qualitativos e obtidos através de entrevistas de *focus group*, permite analisar comunicações através de procedimentos sistemáticos e objetivos que levam à inferência para compreensão dos dados. De acordo com Bardin (2009) a análise de conteúdo é constituída por três etapas: 1. pré-análise; 2. a exploração do material; 3. o tratamento, inferência e interpretação dos resultados. A primeira prende-se essencialmente com a definição de objetivos, questões de investigação, delimitação dos documentos que irão ser sujeitos a análise. Os objetivos e questões de investigação já foram explorados nas secções 3.1.2 e 3.1.4 respetivamente. Para a constituição do *corpus* a analisar seguiram-se as regras definidas por Bardin (2009) e consistem nas transcrições das 4 entrevistas de *focus group* realizadas. Na fase de exploração do material tem lugar a redução dos dados que será obtida através da sua codificação, ou seja da sua “transformação através de regras precisas” de modo a alcançar o significado das comunicações em análise. Para isso, na presente investigação optou-se pelo recorte semântico em unidades de registo temáticas pois estas permitem alcançar os “núcleos de sentido” das comunicações, sendo por isso mais adequadas para o estudo qualitativo de motivações, opiniões, valores através de entrevistas não diretivas, tal como acontece no nosso caso (Bardin, 2009; p. 131; Lind, 2008). Optou-se também pela contagem das frequências como regra de enumeração. Uma vez que as unidades de registo temáticas têm subjacentes alguma subjetividade, elaboraram-se regras de procedimento na codificação de modo a tornar mais objetivo o processo¹⁹ (Lind, 2008). A categorização pode ser feita partindo dos objetivos e questões de investigação, numa perspetiva *top-down*, em que os dados vão encaixar nas categorias previamente definidas ou pode-se utilizar um procedimento *botton-up*, no qual as categorias são definidas partindo dos dados recolhidos. Neste caso, na fase de pré-análise foram criadas algumas categorias de acordo com os objetivos do estudo e em concordância com o guião de entrevista de *focus group*. Assim, nesta fase foram pré-definidas as categorias: Conceções sobre a Escola – CE; Expectativas de futuro – EF; Recursos percebidos – R; Necessidades sentidas – N. Depois de analisados os dados recolhidos surgiram as seguintes novas categorias:

18 Consultar apêndice III com questionário sócio-demográfico.

19 - Consultar apêndice IV com regras de codificação utilizadas no presente estudo.

Auto-percepção da comunidade cigana – AC; Problemas – P; Sugestões para Intervenção ou investigação futura – SI e Crença na concretização dos sonhos – CC. Partindo dos dados recolhidos, foram identificados os diferentes temas e os mesmos à medida que surgiam iam sendo classificados nas respetivas categorias e subcategorias criadas ou como um novo indicador ou como mais uma frequência de um indicador já identificado (Lind, 2008). Para aumentar a fiabilidade foi feita uma codificação em paralelo por dois investigadores²⁰ Finalmente chegou-se à lista definitiva de categorias, subcategorias e indicadores²¹. A análise de conteúdo foi realizada com recurso ao *software* NVivo.

Estes dados foram seguidamente submetidos à análise de *clusters* de modo a perceber como se agrupam os vários indicadores temáticos na presente investigação. Para isso e dado o facto de existir um elevado número de indicadores e muitos deles terem baixas frequências, num esforço de chegar a resultados minimamente significativos, procedeu-se ao reagrupamento por categorias mais abrangentes ou inclusivas. Assim, chegou-se às seguintes categorias: EFPr: Expetativas de futuro profissionais; EFP: Expetativas de futuro pessoais; EFF: Expetativas de futuro familiares; EFC: Expetativas de futuro comunitárias; VE: Vantagens da Escola; DE: Desvantagens da Escola; AC: Auto-percepção da comunidade cigana; SI: Sugestões de intervenção; RP: Recursos pessoais; Rpa: Recursos parentais; RF: Recursos familiares; RNC: Recursos da comunidade não cigana; P: Problemas; N: Necessidades; CC: Crença na concretização dos sonhos²².

Dada a referência na literatura à importância da variável sexo nas comunidades ciganas (de acordo com o ponto 2.2 desta dissertação), para além de ter sido feita uma análise de *cluster* tendo em conta o nível de escolaridade dos jovens (1º CEB vs. 2º e 3º CEB) foi também realizada uma análise classificatória por sexo (masculino vs. feminino).

Tendo em conta os objectivos e questões de investigação do presente estudo e uma vez que os indicadores das categorias associadas às expectativas de futuro e conceções sobre a Escola tinham as frequências mais elevadas, resolveu-se realizar uma análise de *cluster* mais detalhada e pormenorizada com todos os indicadores.

3.2.3. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 22 indivíduos, que participaram em 4 *focus group* (entre 4 a 6 participantes em cada grupo). Dois destes grupos eram constituídos por jovens ciganos que frequentam o 1º CEB, num total de 10 indivíduos, correspondendo a 45% do total da amostra. Os outros dois grupos integravam 12 jovens ciganos que frequentam o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (55% do total de indivíduos que participaram no estudo).

A idade dos participantes situou-se entre os 12 e os 17 anos, com uma média de 14,5 anos (DP= 1,3). No grupo dos jovens do 1º ciclo a média de idades é de 13,7 anos (DP= 0,67) e a mediana é de 14 anos, enquanto no grupo de jovens de 2º e 3º ciclo a média de idades é de 15, 2 anos (DP= 1,3) e a mediana é de 15 anos.

Entre os participantes, 54,5% eram do sexo masculino (12 jovens) e 45,5% do sexo feminino (10 jovens). No grupo de 1º ciclo participaram exatamente o mesmo número de rapazes e raparigas. No grupo do 2º e 3º ciclo, 7 jovens eram do sexo masculino (58,3%) e 5 eram do sexo feminino (41,7%).

20 - Investigadoras Cláudia Guerra e Marcolina Guerra.

21 - Consultar apêndice V com tabela de frequências e percentagens de todos os indicadores temáticos em estudo.

22 - Consultar apêndice VI com operacionalização e exemplos de indicadores na primeira pessoa para cada categoria.

No que respeita ao estado civil, 86,4% dos jovens eram solteiros (19 participantes) e 13,6% (3 participantes) eram casados pela lei cigana. Nenhum dos jovens assinalou a opção casado formalmente (“casado com papéis”).

Os participantes têm em média 5,2 irmãos (DP=2,2).

O nível de escolaridade dos jovens situa-se entre 2º ano e o 7º ano, como podemos ver no Gráfico 1.

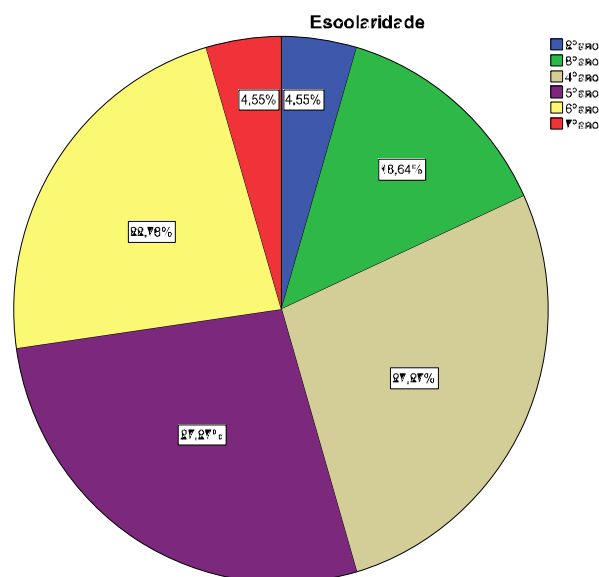


Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos jovens

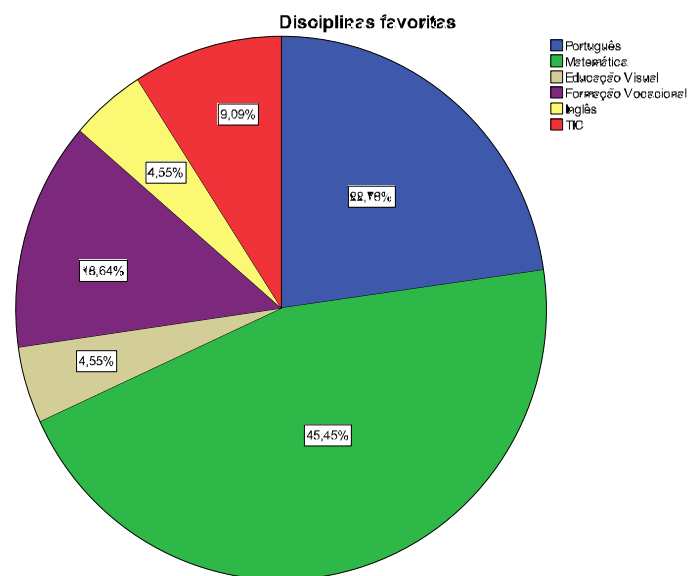


Gráfico 2 – Disciplinas favoritas dos jovens

Os participantes estão matriculados em 3 escolas diferentes: 18% na EB1 de Sobral da Adiça (4 jovens), 27% na EB2,3 de Moura (6 jovens), e 55% na EBI da Amareleja (12 jovens). Entre eles, 17 jovens estão a frequentar turmas PIEF e 5 estão integrados em turmas do ensino regular, o que corresponde a 23% da amostra. Os jovens em média tiveram 2,82 anos de insucesso escolar (DP=1,4), no seu percurso escolar, havendo um máximo de 7 anos de

retenção escolar. As disciplinas favoritas destes jovens variam como podemos ver no Gráfico 2, mas a Matemática destaca-se como aquela que mais agrada a um número maior de jovens.

4. Apresentação de resultados

Os dados obtidos a partir da análise de conteúdo foram submetidos à análise de *clusters* ou análise classificatória tipo *K-means*. Este procedimento de estatística multivariada permite detetar grupos homogêneos de variáveis nos dados (Pereira, 2011).

Esta é uma metodologia de análise de dados que se tem mostrado útil na exploração de dados em que há suspeitas de que a amostra não é homogênea, tal como ocorre no presente estudo (Pestana & Gagueiro, 2003).

Pretendeu-se fazer uma divisão em classes de modo a reduzir o mais possível a variabilidade em cada classe e a aumentar a variabilidade entre classes. Com este tipo de análise conseguiu-se detetar os agrupamentos de indicadores temáticos que se distinguiram mais dos outros agrupamentos temáticos, perceber as diferenças nos grupos em estudo e consequentemente detetar aqueles agrupamentos temáticos que são mais significativos para o estudo (Lind, 2008).

De acordo com Pestana e Gagueiro (2003) antes do cálculo da medida das distâncias deve-se estandardizar cada variável, de modo a terem a mesma variância. Este procedimento foi realizado com o apoio do *software* SPSS para a determinação das notas Z referentes às frequências dos indicadores temáticos. Assim, todas passaram a ter média 0 e desvio-padrão 1.

Estes dados foram submetidos a uma análise classificatória de 3 classes. A ANOVA mostrou que os 3 *clusters* diferiam significativamente entre si ($p < .005$) nos 2 grupos em análise (1º CEB, 2º/3º CEB).²³ Analisando o Gráfico 3 podemos verificar as distâncias entre os 3 *clusters* nos 2 grupos. Assim é notório que os mais relevantes são os *clusters* 1 e 3. O *cluster* 1 é constituído pelas categorias de auto-percepção da comunidade cigana, expectativas de futuro familiares e expectativas de futuro comunitárias. O *cluster* 3 reúne os temas associados às vantagens da Escola, expectativas de futuro profissionais e expectativas de futuro profissionais. Os grupos diferem nestes 2 *clusters*, para os participantes do 1º ciclo é mais relevante o *cluster* 3 e no grupo do 2º/3º ciclos há uma inversão deste resultado. Analisando as frequências de resposta pode-se verificar que no 2º/3º CEB destacam-se as expectativas de futuro comunitárias (20,1%) (ex.: “As festas, os casamentos, os cultos. Isso tudo igual, só que houvesse mais liberdade”). No 1º CEB entre as frequências das categorias que constituem o *cluster* 3 são mais relevantes as expectativas de futuro profissionais (16,1%) (ex.: “Eu também quero ir até à universidade, quero seguir mais para a frente”). O *cluster* 2 é constituído pelos restantes itens e tem frequências muito baixas nos 2 grupos.

23 - Consultar apêndice VII com categorias da análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

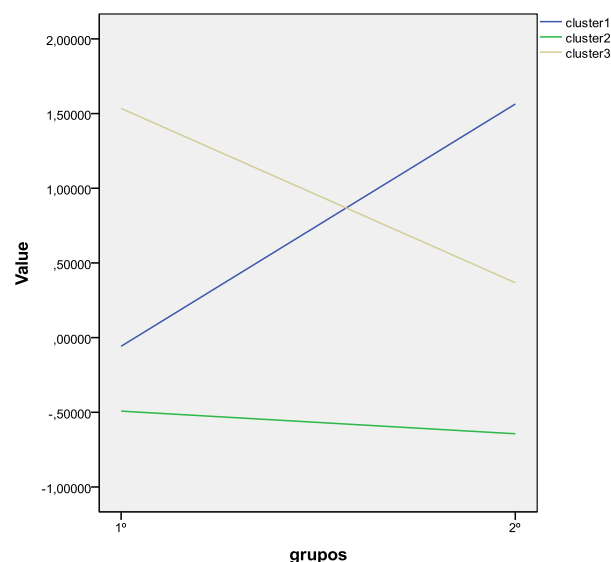


Gráfico 3 -Análise com 3 clusters, todas as categorias por nível de escolaridade

Tal como foi descrito na secção 3.2.2. do presente trabalho, optou-se por complementar esta análise dos resultados verificando as diferenças em relação à variável sexo. Para isso realizou-se uma análise com 3 clusters, cujas diferenças eram estatisticamente significativas ($p < .0001$) para os 2 grupos, mas em que não se denotavam diferenças entre os grupos. Numa tentativa de averiguar a hipótese levantada na revisão de literatura de que existem fortes diferenças nas concepções de mulheres e homens da comunidade cigana explorou-se ainda a análise com 4 clusters. Aqui, obteve-se também diferenças significativas entre os 4 clusters ($p < .0001$) e verificam-se diferenças entre os 2 grupos de acordo com o Gráfico 4.²⁴

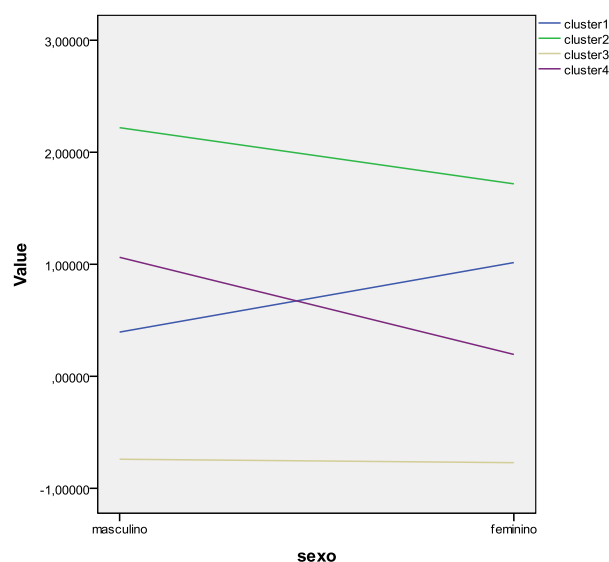


Gráfico 4 - Análise com 4 clusters, todas as categorias por sexo

24 - Consultar apêndice VIII com categorias da análise de clusters, frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

Globalmente é notório que as expectativas de futuro comunitárias – *cluster 2*, são referidas com frequência elevada nos dois grupos. Podemos ver que os participantes do sexo feminino e masculino diferem no que respeita ao *cluster 1* e 4. O *cluster 1* que inclui as categorias: auto-perceção sobre a comunidade cigana (ex.: “a lei, como devemos cumprir a lei é diferente”), vantagens sobre a Escola (ex.: “abre-nos mais a mente”), desvantagens sobre a Escola (ex.: “para tirarmos uma profissão não, porque nós não vamos tirar profissões você sabe...”) e expectativas de futuro familiares (ex.: “pensar ser mãe”) têm frequências mais elevadas no sexo feminino. Pelo contrário as expectativas de futuro pessoais (ex.: “tirar a carta”) e expectativas de futuro profissionais (ex.: “O que era diferente é que eles agora estão sempre parados sem trabalhar, estão desempregados sentados à porta e eu na idade deles queria ter um trabalho”) – *cluster 4* – são mais relevantes nos participantes do sexo masculino. Os restantes itens que constituem o *cluster 3* revelam frequências baixas e são semelhantes nos 2 grupos. Tendo em conta os objetivos de investigação considerou-se pertinente complementar os resultados globais supra referidos com uma análise mais pormenorizada sobre as expectativas de futuro²⁵ e conceções sobre a Escola²⁶ dos grupos 1ªCEB vs. 2ª/3ª CEB e sexo masculino vs. sexo feminino. Assim, foram realizadas análises de *clusters* com todos os itens que correspondiam a estas 2 grandes categorias. Desta forma optou-se por não analisar com este nível de profundidade os temas associados às necessidades e recursos dos jovens ciganos²⁷ dado que as frequências dos itens temáticos e correspondente relevância mostrou-se muito baixa (de acordo com os dados que constam no apêndice 5).

Expectativas de futuro de jovens ciganos

a) 1ªCEB vs. 2/3ª CEB

A análise de *clusters* realizada com as frequências dos indicadores temáticos da categoria expectativas de futuro revelou que os 4 *clusters* eram significativamente diferentes ($p < .0001$).²⁸

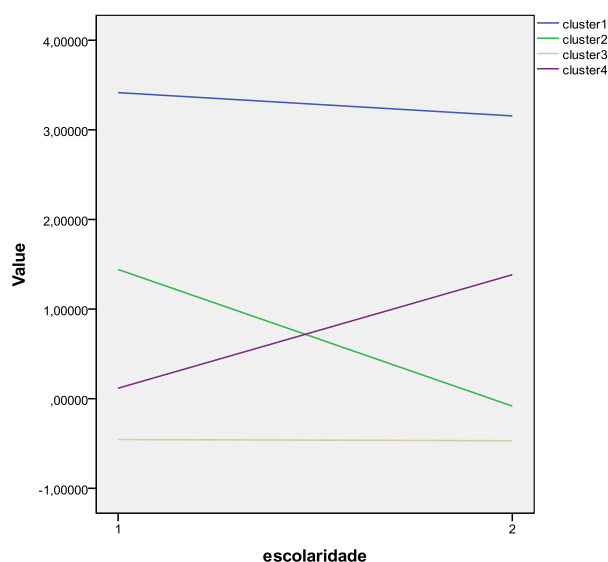


Gráfico 5 - Análise com 4 *clusters*, categoria expectativas de futuro por nível de escolaridade

25 - Objetivo de investigação 1.

26 - Objetivo de investigação 2.

27 - Objetivo de investigação 3.

28 - Consultar apêndice IX com categorias da análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

Destaca-se que nos 2 grupos o *cluster 1* que inclui apenas o indicador temático “ter um trabalho” é muito relevante (ex.: “ter uma profissão”). No que se refere ao grupo do 1º CEB os temas “estudar”, “terem uma boa vida” e “não casarem cedo” – *cluster 2* – destacam-se. Por sua vez “ter filhos”, “casar”, “manter a tradição” e “irem à escola” (*cluster 4*) são itens mais referidos no 2º/3º CEB o que diverge com o que acontece no outro grupo. Analisando as frequências dos indicadores temáticos de expectativas de futuro, no grupo do 2º/3º CEB destaca-se o “manter a tradição dos casamentos e outras festas” com aproximadamente 10%. Os restantes indicadores têm baixas frequências nos 2 grupos.

b) Sexo masculino vs. Sexo feminino

Como resultados da análise de *clusters* a ANOVA demonstra que os 4 *clusters* são significativamente diferentes nos 2 grupos ($p < .0001$)²⁹. Salta à vista nos 2 grupos a relevância de “ter um trabalho”, item com frequências muito elevadas e que constitui *cluster 1*. O *cluster 3* tem também frequências relativamente elevadas e um comportamento semelhante em participantes do sexo masculino e feminino. Ao comparar as frequências dos temas incluídos no *cluster 3* em cada grupo verifica-se que nos 2 casos “casar” (masculino – 7,9% e feminino – 7,4%) e “ter filhos” (masculino – 7,3% e feminino – 9,7%) são muito elevados.

No grupo dos rapazes destacam-se os temas “ter dinheiro”, “ter carta ou carro”, “rapazes e raparigas terem os mesmos direitos”, “não viver do rendimento, mas do trabalho” agrupados no *cluster 2*. No que se refere ao sexo feminino o *cluster 4* apresenta-se mais elevado. Entre os vários itens temáticos incluídos no *cluster 4*, aqueles que apresentam uma frequência mais elevada são “marido tirar a carta” (4,5%) e “ter um papel na igreja evangélica” (4,5%). Este é o *cluster* com menor relevância para o grupo masculino.

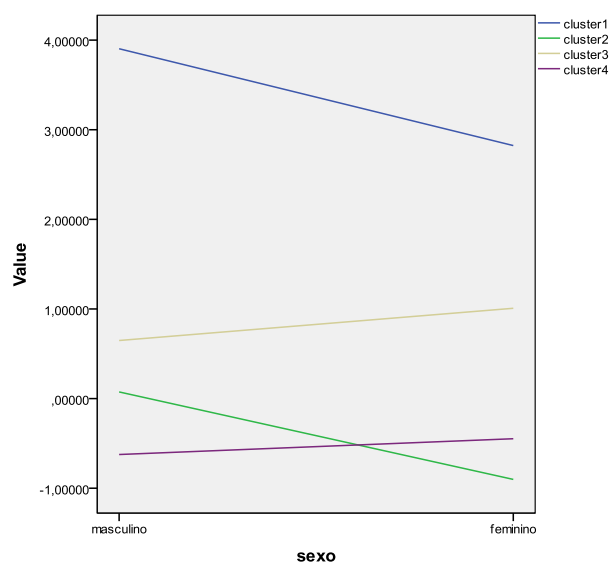


Gráfico 6 - Análise com 4 *clusters*, categoria expectativas de futuro por sexo

29 - Consultar apêndice X com categorias da análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

Concepções sobre a Escola

a) 1ª CEB vs. 2ª/3ª CEB

No que respeita às concepções sobre a Escola que têm os jovens ciganos com diferentes níveis de escolaridade, a análise com 4 *clusters* mostrou-se significativa ($p < .001$)³⁰.

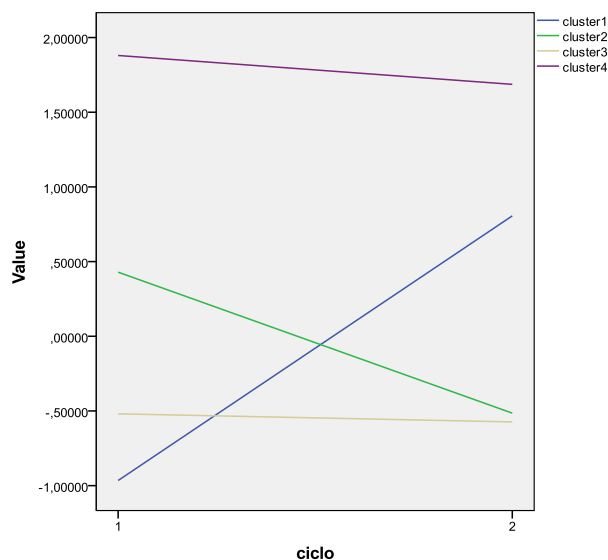


Gráfico 7 - Análise com 4 *clusters*, categoria concepções sobre a Escola por nível de escolaridade

Nos 2 grupos de jovens o *cluster* 4 é o que tem maior relevância. Este agrupa os indicadores temáticos “aprender a ler e a escrever, estudar” e “às raparigas não ajuda e pode prejudicar”. Verifica-se uma diferença entre o 1º e o 2º/3º CEB no *cluster* 1. No 1º CEB este *cluster* assume valores muito baixos e no caso do 2º/3º CEB é o segundo *cluster* mais saliente. Aqui destaca-se o “tirar um curso ou profissão” e “melhora a comunicação, interação”, que no caso do 2º/3º CEB assume respetivamente as frequências de 16,9% e 10,4%. O *cluster* 2 também é diferente nos 2 grupos, mas neste caso assume maior relevância no 1º CEB. Deste agrupamento fazem parte os indicadores temáticos relativos à Escola “ajuda”, “não ajuda” e “têm compromissos familiares”. Assim junta itens com informação genérica e contraditória sobre as vantagens e desvantagens da Escola, contudo o tema com maior frequência no grupo do 1º CEB é “ajuda” com 6,8%. O *cluster* 3 é constituído pelos restantes indicadores, cujas frequências são baixas nos 2 grupos.

b) Sexo masculino vs. Sexo feminino

Quanto à análise de *clusters* sobre as perspetivas que jovens ciganos do sexo masculino e feminino têm sobre a Escola, verificou-se através da ANOVA que existem diferenças significativas entre os 4 agrupamentos de dados ($p < .0001$)³¹.

30 - Consultar apêndice XI com categorias da análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

31 - Consultar apêndice XII com categorias da análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

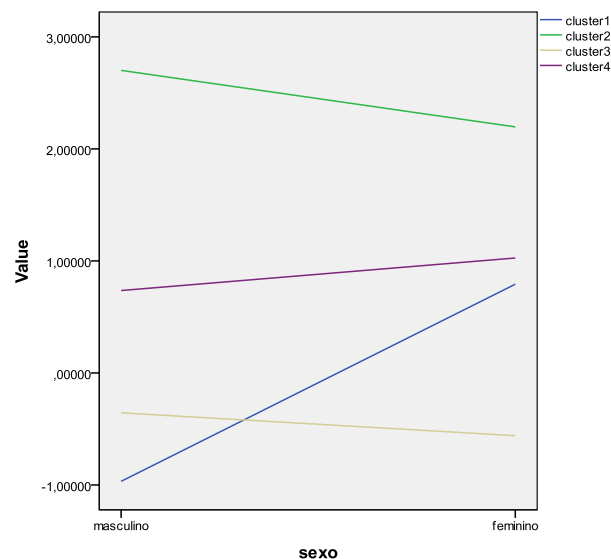


Gráfico 8 - Análise com 4 clusters, categoria concepções sobre a Escola, por sexo

No *cluster 1* destaca-se as diferenças entre os grupos sendo que este é mais relevante para as raparigas e assume frequências muito baixas no grupo dos rapazes (1,6% no grupo masculino vs. 13,3% no grupo feminino). Este *cluster* integra um item único “não ajuda”. O *cluster 2* demonstra que o indicador “às raparigas não ajuda e pode prejudicar” é significativamente mais elevado do que todos os outros nos 2 grupos. É relevante nos 2 grupos o *cluster 4* - “tirar um curso ou profissão”, “aprender a ler e escrever, estudar”. O *cluster 3* agrupa todos os restantes itens e destaca-se ligeiramente no grupo masculino. Referindo-nos às frequências no *cluster 3* no grupo de rapazes destacam-se os indicadores temáticos “melhora a comunicação e interação social” (9,9%) e “ajuda a tirar a carta de condução” (8,2%).

Outras pistas sugeridas pelos dados

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu recolher informações sobre outras categorias, que apesar de não terem frequências que nos permitissem realizar uma análise de *clusters* aprofundada dentro de cada categoria, parecem estar associadas aos objetivos do presente estudo³². Assim, da análise de frequências e percentagens de indicadores temáticos da categoria “Necessidades” verifica-se que esta é uma categoria pouco referida por todos os grupos e que a “Liberdade” é o indicador temático com mais relevância principalmente no grupo do 2º/3º CEB (ex.: *Elas, nós, termos mais liberdade isso sim, mas tanta liberdade não*”).

No que respeita aos “Recursos”, destaca-se no grupo do 2º/3º CEB e das raparigas a possibilidade de escolher noivo ou noiva (ex.: *“eu vou casar com um mais moderno, com o pensamento mais à frente. Se eu quiser uma coisa e o meu marido me der ordem é muito mais fácil eu seguir aquilo que eu quero...”*). Quanto à possibilidade dos pais e restante família poderem ajudar a atingir os seus objetivos futuros, no caso dos pais os resultados indicam divergência de opiniões,

32 - Consultar apêndice XIII com frequências e percentagens dos indicadores temáticos.

no entanto todos os grupos parecem considerar importante o papel da família alargada (ex.: *“os meus tios por exemplo às vezes ralham com a gente por causa da escola, para a gente estarmos atentos à escola, às coisas e isso é bom”*). Os recursos associados aos não ciganos mais relevantes para o grupo do 2º/3º CEB, rapazes e raparigas são aqueles que estão relacionados com aprendizagens e o mundo do trabalho (ex.: *“Podem-nos ajudar na escola, nos darem hipóteses”*). No 1º CEB foi mais focado o apoio mútuo em situações de emergência, no contexto de relações de vizinhança entre ciganos e não ciganos (ex.: *“Se estiverem doentes as outras pessoas podem ajudar”*).

Entre os problemas os mais referidos foram “poder de decisão é dos mais velhos” (ex.: *“É que os velhos, os ciganos mais velhos não permitem isso que nós queremos”*) e “casar e ter filhos cedo” (ex.: *“Por casarmos tão novinhas, porque somos crianças e não sabemos o que fazemos”*).

Como “Sugestões de intervenção”, 40% das raparigas referem a pressão que se pode exercer sobre os pais para que permitam a ida das filhas para a Escola (ex.: *“Sr. Passos Coelho invente lá uma lei em que todas as raparigas e rapazes sejam mesmo obrigatório a ir à escola...”*). Entre os rapazes e o grupo do 1º CEB foi mais relevante a ajuda para as pessoas com necessidades económicas (ex.: *“Só que ele ajudasse aos pobres, aos mais necessitados, todos, ciganos e sem ser ciganos”*). No grupo do 2/3º CEB, 18% das afirmações sugeriam que se influenciassem os pais para não os casarem tão cedo (ex.: *“Aqui também haviam de fazer assim, se os pais casassem as filhas novas ficavam sem o rendimento durante um ano. Eles deixavam logo de fazer isso”*).

Na “Auto-perceção da comunidade cigana” que foi uma categoria que emergiu dos dados, no 2º/3º CEB e entre rapazes e raparigas foram feitas mais referências às diferenças entre géneros (ex.: *“Vocês podem dançar, saírem à noite e nós com a nossa lei já não podemos”*). De entre todas estas categorias apenas a auto-conceção da comunidade cigana mostrou divergir na análise de *clusters* nos grupos de nível de escolaridade, sendo mais relevante no 2º/3ºCEB³³.

Ainda numa tentativa de explorar os resultados obtidos realizou-se uma análise do tipo de profissões desejadas pelos jovens, numa comparação por sexo, tendo em conta a revisão de literatura.³⁴ Pode-se verificar que ainda existem referências a profissões tradicionalmente associadas às comunidades ciganas (ex.: *“tratar animais”*), mas essencialmente os jovens preferem profissões que são convencionalmente atribuídas a determinado género (ex.: *“mecânico”* no caso dos rapazes e *“costureira”* no caso das raparigas). Destacam-se ainda profissões que exigem formação superior (ex.: *médico, advogado, professora*) e associadas à interação com os serviços sociais (ex.: *mediador de ciganos e assistente social*). Não se pode deixar de referir que mais de 30% dos jovens referiram 2 profissões diferentes por terem dificuldade em decidir.

Quanto à “Crença na concretização dos sonhos” destaca-se que 42% das raparigas referem que dificilmente conseguirão atingir os seus sonhos (ex.: *“Por exemplo quando for altura de ir para a universidade se calhar já estou a viver com o meu marido, por isso acho que vai ser difícil. A tradição cigana é difícil”*). No caso dos rapazes, 80% das suas afirmações indicam que acreditam conseguir atingir os seus objetivos (ex.: *“Eu imagino que vou conseguir chegar a fazer o que quero, mas as raparigas acho que não”*).

33 - Ver Gráficos 3 e 4.

34 - Consultar apêndice XIV com a distribuição das profissões desejadas por sexo.

5. Discussão

Visando analisar a forma como os jovens ciganos se projectão no futuro de modo a ir de encontro à questão de investigação 1, partimos da análise de *clusters* geral. Aqui verifica-se que existem diferenças nos grupos de 1º e 2º/3º CEB na forma como percecionam o futuro. Os jovens do 1º ciclo parecem valorizar mais as questões associadas à Escola, percurso profissional e pessoal. Por oposição, os jovens que frequentam ciclos de ensino mais avançados estão mais focados em aspetos da vida familiar e comunitária. Esta diferença é de algum modo surpreendente e pode estar relacionada com, numa primeira fase de contacto com a Escola e a cultura da sociedade maioritária (1ºCEB) haver uma esperança maior na possibilidade de alcançarem um futuro profissional revelador de uma certa ingenuidade. Teoricamente é defendido que as cognições relacionadas com o futuro mudam durante a adolescência. Gottfredson (1981, cit. por Beal & Crockett, 2010) defende que com o desenvolvimento as aspirações dos adolescentes tornam-se mais realistas, baseadas nos seus interesses, capacidades percebidas e características individuais, bem como nas oportunidades que estão ao seu alcance. De acordo com Nurmi (2004, cit. por Beal & Crockett, 2010) à medida que os adolescentes ganham experiência, eles aumentam o seu autoconhecimento o que pode levar a aperfeiçoamentos nas suas expectativas e aspirações. Os resultados aqui atingidos parecem ser concordantes com o aumento do realismo nas expectativas de futuro escolares à medida que aumentam as oportunidades de contacto com a instituição Escola.

O grupo do 2º/3º ciclo parece mais virado para a sua comunidade de origem, tradições e vida familiar, o que pode revelar maior desilusão com o “mundo dos não ciganos”. De acordo com Abajo Alcalde (2004) o facto de serem transmitidas mensagens de duplo vínculo pode ser a causa desta visão desesperançada (ver ponto 2.3.4.1. da presente dissertação). Por outro lado, o facto de terem maior experiência de contacto com a Escola aumenta a probabilidade de ocorrência de situações causadoras de afastamento em relação à Escola: falta de expectativas dos agentes educativos ou conflitos com colegas, professores ou auxiliares de educação. A passagem para o 2º CEB está associada a uma maior perceção do perigo e a Escola é sentida como mais distante pelos pais (Myers *et al.*, 2010), o que se pode refletir na forma como os jovens percecionam a sua possibilidade de continuar o seu percurso escolar. De outro ponto de vista, as solicitações familiares e comunitárias relacionadas com a preparação para o casamento e o significado que este momento tem do ponto de vista comunitário tem um peso maior com o aumento da idade. Globalmente estes dados mostram que o contacto mais prolongado com a Escola pode diminuir as expectativas académicas e profissionais dos jovens ciganos. Isto deve levantar a questão relativa ao caminho de aproximação entre a instituição escolar e as comunidades ciganas, se este está a ser realizado de forma mais adequada.

Olhando para os resultados sob a perspetiva da diferença entre sexos também se encontram diferenças entre os grupos, reflectindo a divergência na forma como são educados e vivem homens e mulheres na comunidade cigana, de acordo com capítulo 2.2. da dissertação (Casanovas, 2005; Mendes, 2007). As raparigas pronunciam-se mais sobre a Escola, tanto de um ponto de vista positivo como negativo (vantagens e desvantagens da Escola) e sobre o que desejam para a sua família. Isto pode estar associado à maior pressão social que as raparigas sofrem para se afastarem da Escola e se dedicarem às suas responsabilidades familiares e comunitárias. A sua função é casar e para isso, para além dos seus antecedentes familiares, a sua reputação, o seu temperamento e personalidade, cortesia, capacidade de cuidar de crianças e de ganhar dinheiro nas profissões tradicionais são fatores

determinantes do seu valor. É suposto que a rapariga guarde a sua virgindade até ao casamento e que depois disso seja obediente ao marido, capaz de realizar a lida doméstica e de ajudar a sua sogra em tudo (Smith, 1997, cit. por Levinson & Sparkes, 2006). Deste modo tradicionalmente apenas aprendem a ler e a escrever, não se envolvem num projeto pessoal e profissional que seja incompatível com o papel de esposas e de mães que lhes está reservado, dedicam-se por isso, quase exclusivamente à preparação para essa fase da sua vida. Comparando estes resultados com um estudo realizado com jovens da comunidade não cigana (Segal, 2001), as raparigas apesar de também darem muita relevância ao facto de virem a ser mães (atribuível ao papel tradicional de género), o desejo de ter uma carreira é significativamente maior do que nos rapazes. De acordo com Baum *et al.* (1999, cit por Segal, 2001) atualmente entre adolescentes o estereótipo associado às raparigas incorpora características como autonomia, contundência, determinação, antigamente associadas à masculinidade, o que pode explicar os resultados por eles obtidos. Em vários estudos foi encontrado a maior atenção dada pelas mulheres às relações interpessoais focando-se também nos papéis familiares. Por contraposição os rapazes centram-se apenas na carreira profissional como expectativas de futuro.

Concordante com os dados da população em geral, os rapazes ciganos também se referem mais a sonhos pessoais e profissionais. Sabe-se que os homens na comunidade cigana têm um papel privilegiado ao longo de todas as fases da sua vida e têm mais oportunidades comparativamente às mulheres (Montenegro, 2003). Isto pode indicar que apesar de também estarem inseridos numa cultura considerada coletivista é-lhes permitido ter uma atitude mais individualista, centrada nos seus desejos como indivíduos, por oposição às mulheres. Contudo, os 2 grupos mostram-se muito preocupados com o futuro da sua comunidade, tendo as expectativas de futuro comunitárias frequências muito elevadas.

Partindo das informações já recolhidas e inferidas a partir deste primeiro nível de análise de dados, procedeu-se a uma análise mais aprofundada das conceções sobre a Escola e expectativas de futuro dos jovens de modo a chegarmos a conhecer as suas perceções particulares sobre estes aspetos e as diferenças específicas entre os grupos, respondendo às restantes questões de investigação.

Existem diferenças entre expectativas de futuro de jovens mais e menos escolarizados?³⁵

A análise de *clusters* mostra que o grupo do 1º CEB e o grupo do 2º/3º CEB diferem nas expectativas de futuro. Contudo ter um emprego, trabalho, profissão é um desejo destacado pelos 2 grupos. Esta semelhança entre os dois grupos de jovens contraria a visão que a sociedade maioritária tem sobre as comunidades ciganas, havendo o preconceito de que estes são preguiçosos e não querem trabalhar (Silva *et al.*, 2008). Quanto às diferenças entre os jovens mais e menos escolarizados denota-se que os do 1º CEB estão mais concentrados em “estudar”, em terem uma “boa vida”, que é qualificada como “Ser feliz, ter alegria” ou “Viver com amor, carinho, paz” e não se casarem cedo. Por sua vez o grupo do 2º/3º CEB está focado em “ter filhos”, “casar”, “manter a tradição do casamento e das festas” e “ir à escola”. Isto indicia que os jovens mais escolarizados têm uma atitude mais convencional (ou, quiças, realista) em relação ao seu futuro, vendo-se a si mesmo a reproduzir os padrões culturais e as tarefas tradicionalmente associadas à sua idade na comunidade cigana. Ainda assim, numa perspetiva mais prescritiva, de

35 - Questão de investigação 2.

desejos relacionados com o futuro da sua comunidade de origem, dão importância à continuidade na Escola (“irem à escola”), mas de um ponto de vista mais coletivo e menos individualizado (“Se for um homem digo-lhe: segue os teus estudos”, “Queria que mais ciganos tivessem cursos”). A referência repetida no 1ºCEB ao “estudar” é feita sob o ponto de vista pessoal (“Quero ser estudante...”, “Para o dia de amanhã queria seguir em frente com a escola”). Estes resultados são concordantes com os estudos de Derrington e Kendall (2004 e 2007, cit. Por Wilkin *et al.*, 2009), citados no enquadramento teórico, em que à medida que passava o tempo, mesmo se os jovens ciganos continuassem na Escola, as suas expectativas de futuro convergiam com as expectativas mais tradicionalistas dos pais. Pelo contrário contradizem aquilo que Nurmi (2004, cit. por Beal & Crockett, 2010) defendia relativamente às aspirações dos adolescentes. Segundo este autor inicialmente as aspirações são desenvolvidas como vagas representações dos possíveis resultados atingidos no futuro baseados nas normas sociais e expectativas dos pais e depois com a experiência vão-se afastando destas influências. Contudo, é aceite globalmente que as expectativas dos jovens de continuidade na Escola está positivamente associada à sua capacidade de obter bons resultados escolares, o que pode ser um indicador positivo para o grupo de jovens em estudo (Aldous, 2006). Os jovens do 1º CEB referem-se de uma forma mais genérica ao seu futuro – “ter uma boa vida”, enquanto os jovens mais escolarizados estão mais virados para as especificidades da vida familiar, destacando em específico o “casar” ou o “ter filhos”. Esta constatação pode estar associada a uma maior capacidade de verbalização adquirida ao longo do percurso escolar. É sabido que o pensamento formal, capacidade adquirida durante a adolescência, é que permite operar sobre dados exclusivamente verbais, por oposição ao pensamento concreto. Assim a sua dependência face à escolarização e ao domínio da linguagem é notória. Esta capacidade surge apenas aos 14/15 anos e possibilita aos jovens a distinção entre o real e o possível, necessária para a sua projeção no futuro (Lourenço, 1997).

Ao analisar as expectativas de futuro, comparando os grupos de rapazes e raparigas, também foram encontradas diferenças. O item “ter trabalho” volta a ser aquele que mais relevância tem e é um aspeto que reúne concordância dos 2 grupos. Os rapazes diferem das raparigas dando mais importância a “ter dinheiro” e “ter carta ou carro”. Já em diversos momentos foi referida a visão da dominância masculina nas comunidades ciganas. Fruto disso é o facto de estes elementos potenciadores da autonomia económica serem mais do domínio masculino. Por outro lado, a importância de tirar a carta nos jovens ciganos está associado à possibilidade de exercer as suas profissões tradicionais como, por exemplo, a venda ambulante, a independência face aos pais e talvez ao imaginário associado ao histórico nomadismo das comunidades ciganas. A possibilidade de se movimentarem é fulcral, mesmo para as raparigas de entre os temas incluídos no *cluster 4* (mais elevado para este grupo) destaca-se “marido tirar a carta”. Nas palavras de uma das jovens “o marido aos 18 anos tira a carta e depois a partir daí é que se faz a vida”. Os rapazes diferem ainda das raparigas ao destacarem o tema “rapazes e raparigas devem ter os mesmos direitos”. Aqui temos um indicador da vontade de mudança nas comunidades ciganas, mesmo do ponto de vista daqueles que têm sido beneficiados: sexo masculino. Já Magano (2010) tinha verificado no seu estudo com adultos que a mudança no papel da mulher cigana era apontada como uma necessidade. Surge também nos rapazes uma perceção negativa da dependência do RSI – Rendimento Social de Inserção, “Não viver do rendimento, mas sim do trabalho”. Também este aspeto tinha já sido referido por Magano (2010), pois a quase totalidade dos seus entrevistados mostrara-se crítico relativamente à atribuição desta prestação, referindo a necessidade de em vez disso se promover o emprego. Isto poderá estar relacionado quer com a estigmatização social da comunidade

cigana como dependente do RSI, quer com o efeito perverso que esta prestação pode ter. No entanto, Montenegro (2003) defende que a ameaça de anulação da prestação se as famílias desenvolverem as suas atividades económicas tradicionais (venda ambulante e trabalhos agrícolas sazonais), leva a maioria das famílias a escolherem a “segurança” da prestação, abandonando as práticas empreendedoras que detinham até então.

De entre os temas a que as raparigas deram mais relevância comparativamente com os rapazes destaca-se ainda “ter um papel na igreja evangélica”. Como foi referido no enquadramento teórico a Igreja Evangélica de Filadélfia tem grande implantação junto das comunidades ciganas e é um caminho que permite obter poder e estatuto social na comunidade, o que naturalmente se reflete nas expectativas dos jovens. Contudo o facto deste ser um aspeto mais valorizado pelas raparigas, por contraponto com o dinheiro, carta de condução e viver fruto do seu trabalho, mais valorizados pelos rapazes, pode ter a ver com o facto das raparigas, que têm menos oportunidades de se destacarem individualmente, procurarem no culto uma forma de valorização individual num contexto aceite pela comunidade cigana.

Como vêem a Escola os jovens ciganos?³⁶

Como já era esperado a partir da revisão de literatura um dos temas mais focado nos 2 grupos (1º vs. 2º/3º CEB) é a vantagem prática e instrumental da Escola para “aprender a ler e escrever” (Casa-Nova, 2007; Myers *et al.*, 2010; Pereira-Bastos, 2007).

Destacado também de forma idêntica pelos 2 grupos surge “às raparigas não ajuda, pode prejudicar”, reflexo da consciencialização de jovens mais e menos escolarizados das diferenças entre sexos no acesso à Escola e do impacto negativo que a frequência da mesma pode ter para as raparigas, dadas as expectativas que família e comunidade cigana têm para o seu futuro baseadas numa visão tradicionalista da mulher, sendo estas alvo de discriminação no acesso à educação, funcionando assim, como uma minoria dentro de outra minoria (Casa-Nova, 2008).

Os 2 grupos divergem no *cluster* 1 e 2. Os jovens do 1º ciclo têm uma imagem da Escola baseada em afirmações genéricas e até contraditórias sobre as vantagens e desvantagens da Escola. Isto pode estar associado à sua inferior média de idades e consequente menor capacidade a nível do pensamento formal, de acordo com o que já foi descrito acima. Estes podem também ser mais permeáveis à tentativa de agradar o entrevistador, que associam à promoção da escolarização (devido à sua relação anterior com o mesmo), facto que poderá tê-los condicionado. Ainda assim é de destacar a maior referência aos compromissos familiares como uma dificuldade para a frequência da Escola. Como já tinha sido referido, este é um dos principais fatores inibidores da frequência dos alunos na Escola e potenciador de conflitos entre as famílias ciganas e a Escola, quando a sua importância não é compreendida. Os compromissos familiares como celebrações, apoio familiar, deslocações, conflitos ou as oportunidades de trabalho em feiras ou campanhas agrícolas sazonais sobrepõem-se à obrigatoriedade da frequência escolar. A frequência escolar mínima pode até apenas ser mantida como forma de contribuir para economia familiar indiretamente através da não suspensão do RSI (Montenegro, 2003).

O grupo do 2º/3º CEB destaca como vantagens da Escola “tirar um curso ou arranjar uma profissão” e “melhora a comunicação e interação”. Devido às mudanças no mundo do trabalho e mais particularmente nas profissões

36 - Questão de investigação 3.

tradicionais das comunidades ciganas (venda ambulante e agricultura no Alentejo) cada vez mais a Escola, apesar de continuar a ser olhada com desconfiança, é vista como importante para a vida futura dos jovens. De acordo com um estudo de Magano (2010), a escolarização mais prolongada tem um grande peso na comunidade e quem segue na Escola serve de modelo de referência para os mais novos, já que o modo de vida tradicional ligado às feiras é percecionado como estando em declínio. Os ciganos têm consciência que devem ter formação para poderem mudar de vida para outra ocupação, e para poderem escolher o seu futuro. A Escola é então reconhecida como uma possibilidade para quebrar o ciclo das desigualdades sociais, ao permitir o acesso a uma profissão qualificada e melhor remunerada. Concordante com estes resultados, o estudo de Pastor (2011) chegou à conclusão que os jovens ciganos desejavam ter percursos de mobilidade social e que associavam a isto a escolaridade e os certificados escolares obtidos. Analisando comunidades ciganas e não ciganas que vivem no mesmo bairro social e que competiam pelos mesmos interesses de ascensão social e afastamento da pobreza, percebeu que estes partilhavam também a expectativa de virem a “ser alguém na vida”, no mesmo sentido atribuído pela sociedade maioritária e moderna.

Comparando a perspetiva sobre a Escola de raparigas e rapazes encontramos diferenças e semelhanças entre os dois grupos. É consensual e relevante nos dois grupos o indicador temático “às raparigas não ajuda e pode prejudicar”, que constitui o *cluster* 2. Este é o *cluster* com frequências mais elevadas nos dois grupos. Este resultado está totalmente em harmonia com a literatura na área que aponta para fortes restrições no *ingroup* à escolarização das raparigas e do impacto negativo que a sua continuidade na Escola tem no seu estatuto e vida comunitária. Como diferenças entre os dois grupos destaca-se o tema “não ajuda” nas raparigas, onde assume valores elevados e cujos resultados no sexo masculino são os mais baixos entre os 4 *clusters*. Este dado não acrescenta mais do que foi discutido anteriormente sobre a diferença de géneros no acesso à escolarização nas comunidades ciganas. De acordo com Macedo (2010) este impacto negativo da família no percurso escolar das raparigas depende da maior influência que a família alargada tem na família nuclear e nos jovens. No caso do presente estudo nenhuma jovem vive afastada da sua família alargada, assim este efeito negativo é sentido. No estudo realizado por Macedo (2010) com jovens ciganos que frequentam o ensino secundário detetou-se a importância basilar da persistência pessoal nas suas trajetórias de continuidade escolar. Esta persistência parece ser mais decisiva no caso das raparigas do que nos rapazes.

O *cluster* 4, que é o segundo mais elevado nos dois grupos reúne os indicadores “Tirar um curso ou profissão” e “aprender a ler e escrever”, o que demonstra que independentemente do género, os jovens ciganos destacam como vantagens da Escola as aprendizagens básicas e funcionais da leitura e escrita e a oportunidade da Escola ser um meio para no futuro terem uma profissão. Este resultado diverge da teoria de Ogbu que postula que o insucesso escolar entre as minorias étnicas poderá estar relacionado com o facto destas não acreditarem que existia uma igualdade de oportunidades na relação com a sociedade maioritária para triunfar através da educação. Ogbu (1994, cit. por Crespo *et al.*, 2004) diferencia o que denominou de minorias voluntárias e minorias involuntárias. As voluntárias são aquelas que resultam de projetos migratórios (ex.: Em Portugal, brasileiros, romenos ou chineses) e as involuntárias são aquelas que advêm de processos de dominação (ex.: oriundos de uma cultura diferente mas pertencendo historicamente ao país – Ex.: Em Portugal, ciganos ou deportados). Assim, o pertencer a uma cultura minoritária é vivida de forma diferente pelos dois grupos. Para as minorias involuntárias as normas e valores

dominantes são percebidos como uma imposição e negação da sua própria identidade. Desta forma tendem a construir a sua própria identidade a partir da rejeição e da resistência à cultura majoritária. Na perspetiva deste autor, para além das diferenças culturais primárias (ex.: linguísticas, religiosas, de formas de vida, ...) existem diferenças culturais secundárias que emergem como reação à cultura majoritária. A cultura escolar pode ser percecionada como oposta à sua própria identidade. Assim, as dificuldades existentes na escolarização de crianças ciganas podem ser entendidas no seu contexto histórico-social como dinâmicas de assimilação e resistência.

Entre o cluster 3, que é mais relevante no sexo masculino, foi mais frequentemente referida a vantagem de frequentar a Escola como facilitadora da obtenção da carta de condução. Obter a licença para conduzir nos rapazes ciganos, como já foi referido atrás reveste-se de um significado particular, associado à possibilidade de “fazer vida”. Para além disso os rapazes também referiram frequentemente a melhoria da comunicação e interação social através da Escola. Casa-Nova (2009) já havia referido esta vantagem da Escola percebida pelos ciganos como uma forma de diminuir as desigualdades entre ciganos e não ciganos. A referência a este aspeto pelos rapazes mostra a preocupação em se “voltarem” para fora do *ingroup*.

Que necessidades e recursos são percecionados pelos jovens para atingirem as suas expectativas de futuro?³⁷

As referências à categoria necessidades foram muito escassas, o que poderá ser motivo de reflexão. Este facto pode ter sido condicionado pelo próprio guião de entrevista e/ou por uma conceção diferente entre os jovens ciganos sobre “necessidades”, o que poderá ser avaliado em investigações futuras. Entre os indicadores temáticos aquele que se destacou foi “*ter liberdade*”, o que vai de encontro com a descrição da fase da adolescência em que é característica a luta pela autonomia e independência dos indivíduos (Alarcão, 2006). Isto pode indiciar que apesar de comunitariamente a fase da adolescência ser negada a favor da pressão social para se tornarem rapidamente adultos, os jovens sentem alguma tensão psicológica e insegurança associada a esta fase (Mendes, 2007).

Olhando para a perceção que os jovens ciganos têm sobre os recursos ao seu dispor para atingirem os seus sonhos, no grupo das raparigas o destaque para a possibilidade de escolher noivo ou noiva é um indicador da importância que tem no futuro das raparigas o casamento. Pelo contrário para os rapazes o recurso percecionado como mais valioso como trunfo para o futuro é a Escola, o que também corrobora o facto de esta constituir uma oportunidade mais real de concretização dos sonhos. Nas palavras de um deles: “O que me pode ajudar é os estudos que ando agora”. Em relação aos contributos que pode ter a família na construção desse futuro desejado, em todos os grupos (escolaridade e sexo) é dado maior destaque à importância da família alargada, por oposição aos pais. Já num estudo com jovens luso-africanos oriundos de contextos desfavorecidos, Bernardo (2009) tinha chegado à conclusão que estes não reconhecem competência aos pais para os ajudar nos seus problemas, dadas as dificuldades de inserção social que reconhecem aos próprios pais.

Quanto aos não ciganos, estes aparecem associados essencialmente a apoio no percurso escolar, formativo e profissional. Não se pode deixar de considerar que realmente estes jovens têm contactos com a comunidade não cigana quase exclusivamente na instituição escolar, o que pode influenciar esta perspetiva sectarista do seu papel. De notar que o facto de não serem cumpridas as tarefas características da adolescência - construção da autonomia e identidade, pode influenciar a forma como os recursos são percebidos pelos jovens. Estudos realizados com

37 - Questão de investigação 4.

famílias de diferentes culturas demonstram que é nas famílias onde há maior “conflito de gerações”, discussão e partilha na tomada de decisões, que existe nos filhos maior sentimento de independência, liberdade, autoestima e um *locus* de controlo interno (Relvas, 2004). Já foi acima referido que estes jovens aspiram mais liberdade e os recursos a que mais se referem em todos os grupos são os recursos da comunidade não cigana, o que indica um *locus* de controlo externo. De acordo com Rotter (1966, cit. por Noriega *et al.*, 2003) o indivíduo que acredita ser responsável pelo seu destino, possui um *locus* de controle interno, enquanto o indivíduo que acredita que o que quer que lhe aconteça de bom ou mau é determinado pelo acaso, a sorte ou o poder dos outros, está orientada, fundamentalmente, por um *locus* de controle externo. A internalidade está associada com maiores índices de adaptação, satisfação e envolvimento nas atividades do que a externalidade. Além disso, os indivíduos “internos” têm mais motivação para o êxito do que os externos (Noriega *et al.*, 2003).

Para Triandis (1994, cit. por Noriega *et al.*, 2003), é possível que, nas culturas coletivistas, a externalidade sirva para construir um modelo sólido de atitudes, para manter a união e a harmonia entre os grupos sociais. Numa sociedade individualista, pelo contrário, isso é visto como um aspeto negativo. Em populações latinas que vivem em sociedades cujas economias estão marginalizadas pelo governo central, carecendo de um conjunto de políticas sociais para combater a pobreza, as expectativas de futuro são dominadas pela possibilidade de um golpe de sorte e o *locus* de controle é tendencialmente externo.

Assim, a existência entre os jovens ciganos de uma tendência para um *locus* de controle externo pode estar associado ao facto de estarem inseridos numa cultura coletivista e marginalizada, mas depois este facto poder-se-á refletir numa menor motivação para atingir os seus sonhos e em índices de adaptação mais baixos.

Outras pistas sugeridas pelos dados

Revisitando a parte dedicada à caracterização da população, existe uma informação que se destaca: para 45% dos jovens ciganos em estudo a disciplina de Matemática é a preferida. Já Ferreira (2003) num estudo realizado com o 1º CEB tinha verificado que os alunos ciganos em geral preferiram a disciplina da Matemática e era a área onde apresentavam menos dificuldades, principalmente devido às suas capacidades de cálculo mental. Os alunos ciganos parecem desenvolver estratégias alternativas de cálculo mental que lhes permite resolverem com sucesso situações matemáticas de forma inovadora (Moreira & Pires, 2009). Seria interessante comparar estes resultados com jovens não ciganos da mesma faixa etária e nível de escolaridade no futuro. Este dado diverge da generalidade dos estudos com alunos em Portugal, onde a matemática continua a ser uma disciplina pouco querida e com níveis de insucesso elevados (Barbosa, 2010).

Outra característica que se destaca da amostra é que 77% dos jovens frequentam turmas PIEF, turmas com características diferentes do ensino regular. No concelho de Moura ultimamente muitos jovens ciganos têm sido integrados nesta medida. Com a adaptação de currículos, um apoio mais próximo de professores, flexibilização de alguns constrangimentos da Escola (ex.: aproximação da localização da escola aos locais de vida das comunidades ciganas), e acompanhamento permanente de técnicas de acompanhamento das turmas tem-se diminuído o abandono escolar, especialmente na passagem para o 2ºCEB. Estas técnicas denominadas TIL - Técnica de Intervenção Local, que fazem o acompanhamento das turmas PIEF, são responsáveis por fazer a ponte entre a Escola e família. Em Inglaterra a existência de TES (“Traveller education service”), figura semelhante às TIL, nas escolas, é encarado como um fator positivo para a integração das crianças ciganas, pois tratam do acolhimento,

compreendem, estabelecem uma relação amigável, familiar, fazendo a ligação e estabelecendo relações de confiança entre famílias e Escola (Myers *et al.*, 2010). Este tipo de turmas procura reunir os fatores facilitadores da continuidade na Escola expectativas positivas e aspirações, proximidade entre pais e professores, relações afetivas e relacionais na comunidade educativa e organização dos grupos-turma. A inclusão de jovens ciganos neste tipo de turmas é uma experiência relativamente recente e que carece de mais investigação em termos de influência no percurso escolar e profissional dos jovens.

No que respeita à descrição dos problemas que se colocam aos jovens para atingirem aquilo que querem, destaca-se claramente as referências ao “poder de decisão ser dos mais velhos”. A tensão entre jovens e membros mais velhos da comunidade está patente na sua luta pela autonomia/independência: “É que os velhos, os ciganos mais velhos não permitem isso que nós queremos”. Dadas as características comunitárias, o poder de decisão não é contestado apenas em relação aos pais, mas em geral aqueles que têm poder na sua vida e que são os avôs, tios, primos. Assim, é mantido o conservadorismo nas comunidades ciganas, contudo nos discursos dos jovens foram feitas várias vezes referências aos “modernos” e aos “antigos”, fazendo alusão a uma mudança na comunidade. Esta mudança é encarada maioritariamente de forma positiva pelos jovens e negativa pelas gerações mais velhas (Mendes, 2007). Estas alterações nas comunidades ciganas são vistas de forma tão positiva que um dos entrevistados até considera que é importante mostrar aos não ciganos que ela existe: “Sr. Passos Coelho quero dizer que os ciganos estão mais modernos”. Os exemplos de modernidade citados vão de encontro ao que Montenegro (2012) e Mendes (2007) tinham descrito como estando mais ao nível das práticas culturais (ex.: “Mas hoje em dia essa tradição já se está perdendo, já há muitas raparigas ciganas que usam minissaia.”, “Eu à noite às vezes saio, vou ao café, ela vem comigo, bebe um café”). Nas referências feitas a este assunto parece haver visões contraditórias simultaneamente na mesma pessoa, o que pode estar associado às vozes permanentemente em diálogo nos jovens, a da tradição cultural e a veiculada pela comunidade não cigana (Laluzza & Crespo, 2009).

A forma como os jovens ciganos vêem a sua comunidade é principalmente baseada na diferença da “lei”, do “hábito”, das cerimónias (entre as quais o casamento assume um papel preponderante) e da diferença de papéis de género na comunidade. Esta perspetiva vai de encontro aos pilares da cultura cigana descritos no enquadramento teórico, sendo que a “lei cigana” pode incluir uma diversidade de referências culturais. De destacar ainda que como primeira resposta à questão “Como são os ciganos” em todos os grupos houve referência às semelhanças entre ciganos e não ciganos: “É tudo carne e osso, é tudo igual”, “Os ciganos são como os outros, como os da vossa raça”, “Então os ciganos são iguais a todas as outras pessoas”, “É tudo igual”. Isto pode ser indiciar a vontade existente nos jovens de mostrarem os aspetos em comum entre a sua comunidade de origem e a sociedade em geral.

Um conjunto de resultados também interessante é constituído pelas sugestões que fariam para melhorar o futuro dos jovens ciganos. Entre as raparigas e no grupo do 2º/3º CEB destaca-se a sugestão de se pressionar os pais para estes permitirem que as filhas vão à Escola. Aqui existem até referências a possíveis modelos de intervenção: “Ele inventar uma lei... Sr. Dr. Passos Coelho invente lá uma lei em que todas as raparigas e os rapazes sejam mesmo obrigatórios a ir à escola...”, “Podiam chegar ao pé deles e dizer se não deixar ir a sua filha à escola fica um ano inteiro sem rendimento mínimo. Assim ele trazia-a logo a correr”; “Se houvesse uma lei que obrigasse já todas as

raparigas, iam mesmo casadas, eram obrigatórias a ir, tinham que ir, assim já não falavam uns dos outros, porque iam todos, já ninguém falava”. Nestes exemplos fica bem patente não só a vontade de mudança das jovens como também o desconhecimento destas sobre a obrigatoriedade da permanência na Escola de acordo com a lei portuguesa (Lei 85/2009). Por outro lado, estas afirmações podem ser o reflexo do sentimento de impunidade relativamente ao não cumprimento da escolaridade obrigatória e à falta de impacto dos meios de controlo. Por exemplo, no que respeita às famílias beneficiárias de RSI, é prática generalizada que o Núcleo Local de Inserção³⁸ inclua nos acordos de inserção medidas que obrigam à frequência escolar dos menores de 18 anos e que no caso de não serem cumpridas levam à cessação da prestação de acordo com a nova legislação durante 2 anos (Decreto-Lei n.º 133/2012). Contudo, parece falhar a monitorização e avaliação das medidas, levando a que as famílias não considerem que o abandono escolar leve necessariamente ao corte na prestação de RSI. Um aspeto referido pelas jovens também interessante é a necessidade de haver a perceção que a obrigatoriedade da Escola é para todos, de modo a obrigar a uma mudança na comunidade evitando ostracizações das famílias que assumem um comportamento diferente. De acordo com Mendes (2007), o afastamento, crítica e marginalização podem surgir se os membros da comunidade demonstrarem não seguir os elementos de identificação simbólica do *ingroup*.

Outra das sugestões mais referida por raparigas e entre o grupo do 2º/3º CEB é de influenciar os pais para não casarem tão cedo. Por exemplo uma delas defende: “Iam a tribunal e iam resolver as coisas assim em tribunal [Se algum pai casasse uma filha assim muito cedo]”. Mais uma vez é sugerida uma medida coerciva sobre as famílias de modo a fazer cumprir uma regra que já está inscrita na legislação portuguesa, que prevê o casamento ou união de facto apenas a partir dos 16 anos.

Entre os rapazes destaca-se a preocupação em “ajudar as pessoas com dificuldades económicas”, nas suas palavras, por exemplo: “Que acabasse com a pobreza e as barracas.” Esta preocupação social não é restrita à comunidade cigana: “Só que ele ajudasse aos pobres, aos mais necessitados, todos ciganos e sem ser ciganos.” Está amplamente estudado o impacto das condições de vida dos alunos no seu sucesso escolar. Em Portugal existem muitas famílias e comunidades ciganas que estão “presas” num ciclo de pobreza, que tem impacto em várias gerações e caracterizado por desemprego, acesso precário aos serviços de saúde, habitações com poucas condições sanitárias e de salubridade, em zonas degradadas e/ou subúrbios (Santos, 2006). Por exemplo, quando as famílias vivem em acampamentos em que não existem as condições mínimas de habitabilidade as crianças tornam-se mais vulneráveis a doenças. As famílias muitas vezes se têm um filho doente tiram todos os irmãos da escola também até o outro estar recuperado. Isto tem um impacto significativo no absentismo (Myers *et al.*, 2010). Nesta fase da adolescência é característica esta vontade de mudar o mundo e o implacável sentimento de justiça (Alarcão, 2002), que, a par do contacto quotidiano destes jovens com realidades de desfavorecimento social, pode justificar este resultado.

Olhando em específico para as expectativas profissionais dos jovens, ao contrário do que Levinson e Sparkes (2006) tinham verificado, apesar da maioria dos rapazes desejarem profissões manuais, existem alguns que apontam para

38 - De acordo com a Comissão Nacional do Rendimento Social de Inserção “Os Núcleos Locais de Inserção (NLI) são os órgãos locais a quem compete a gestão processual continuada dos percursos de inserção dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI). Neste sentido, está cometida a estes Núcleos a responsabilidade da elaboração e aprovação dos programas de inserção, a organização dos meios inerentes à sua prossecução e ainda o acompanhamento e avaliação da respectiva execução.”

profissões como agente da PSP, advogado, médico. As raparigas estão mais inclinadas, tal como nesse estudo, para áreas ligadas à beleza, entretenimento e educação. De destacar ainda que existem rapazes e raparigas que referem as profissões tradicionais das comunidades ciganas como objetivo (ex.: venda ambulante, tratar animais).

Contudo enquanto a maioria dos rapazes refere acreditar que vai conseguir atingir os seus sonhos, as raparigas referem frequentemente a descrença e a dúvida sobre a possibilidade de alcançarem os seus objetivos profissionais, o que pode estar associado ao papel que sabem lhes estar destinado na comunidade e, consequentes, reais oportunidades de construir uma carreira profissional.

6. Conclusões

Através da presente investigação foi possível verificar que os jovens ciganos têm olhares diversos sobre o seu futuro e apreender as suas concepções sobre o futuro e a Escola. Encontraram-se pontos de contacto entre estes olhares, a relação entre a sua perspectiva e a literatura na área e as variações que estes olhares têm, dependendo da sua pertença a diferentes grupos. Contudo, apesar das indicações e pistas geradas pelos dados temos em conta que este é um estudo exploratório e sem quaisquer pretensões de obter resultados generalizáveis.

No que diz respeito às expectativas de futuro destaca-se claramente em todos os grupos o desejo de ter um emprego, uma profissão e um trabalho, o que demonstra uma vontade transversal aos jovens ciganos de empregabilidade. Focam as suas possibilidades de ascensão social na oportunidade de conseguir um emprego com remuneração que lhes permita ter uma vida digna. Isto está associado não só às alterações no mercado de trabalho, particularmente nas áreas em que os ciganos tradicionalmente trabalhavam, mas, também, à afirmação destes jovens enquanto cidadãos que procuram o seu lugar na sociedade atual através da via profissional. Esta ancoragem dos jovens na questão da empregabilidade não pode ser descontextualizada, dada a imagem social negativa dos ciganos enquanto “subsídio-dependentes” e a realidade do desemprego nas comunidades ciganas. Concordamos com as palavras inscritas na Estratégia Nacional para a Integração de Comunidades Ciganas (2012) “A integração profissional destes públicos pressupõe, assim, formas de intervenção que promovam a criação de condições de empregabilidade, actuando simultaneamente ao nível do desenvolvimento de competências técnicas e sociais adaptadas às suas idiossincrasias, fomentando processos de mudança cultural, bem como ao nível de uma nova dinâmica que estimule e apoie a oferta de emprego a si dirigida ou o suporte a iniciativas de auto-emprego” (p.37). Contudo, não podemos deixar de referir que as prioridades ali descritas para atingir este objectivo pecam pela indefinição em termos de planeamento de acções e agendamento correspondente e tardam em se concretizar.

No que se refere às concepções sobre a Escola é consensual para os jovens a vantagem de aprender a ler e escrever. Esta visão instrumental da Escola é complementada pelo desejo de obter “cursos”, também muito referido, de modo a potenciar a ponte entre a Escola e o mercado de trabalho. Contudo, perante a realidade atual e estando conscientes dos preconceitos relativamente aos ciganos e da sua ainda fraca escolarização, as oportunidades reais destes jovens virem a conseguir um emprego são efectivamente baixas. Estas constatações devem colocar questões relativamente ao futuro que a nossa sociedade, numa fase de fortes contrariedades sociais e económicas, vai proporcionar aos jovens pertencentes a esta comunidade minoritária. Até que ponto a escolarização e a sensibilização dos jovens para a sua empregabilidade não terá como consequência prática apenas a reprodução do ciclo de pobreza e exclusão social acrescido de maior sentimento de frustração e injustiça por parte dos mesmos.

Ficou também bem patente a preocupação e interesse dos jovens pelo futuro da sua comunidade, sendo que todos os grupos deram relevância àquilo que gostariam que fossem as características a manter e a alterar no modo como a comunidade cigana se organiza e se relaciona no *ingroup* e com a sociedade maioritária. O desejo de mudança, principalmente nas camadas mais jovens das comunidades ciganas já tinha sido referido em vários estudos acima citados e aqui corroborou-se este resultado. Tal como existem aspetos da cultura cigana que são defendidos pelos jovens como a manter e aqui o exemplo mais gritante é o da cerimónia do casamento, também existem “leis” que, defendem, deveriam mudar. O que é “moderno” é encarado de forma positiva e as gerações mais velhas são vistas como o grande entrave às mudanças comunitárias desejadas pelos jovens. Sabe-se que as dinâmicas de poder nas comunidades ciganas deixam pouco espaço de manobra aos jovens, contudo é notório que algumas práticas

culturais de cariz mais superficial já se alteraram e que estes jovens estão convencidos que quando forem mais velhos e consequentemente tiverem mais poder vão educar de forma diferente os seus descendentes.

Quanto às diferenças encontradas entre os grupos, destaca-se que o grupo do 1º CEB valoriza mais o seu percurso profissional e pessoal, referindo-se mais, por exemplo, ao estudo. Por oposição, os que andam em níveis de escolaridade mais avançados realçam mais os sonhos relativos à vida familiar e comunitária, nomeadamente casar, ter filhos e manter a tradição das cerimónias, por exemplo. Assim, verifica-se que a frequência mais prolongada da Escola não tem o efeito mobilizador relativamente ao futuro escolar e profissional esperado, o que implica uma reflexão sobre o modo como a Escola gere as relações com estes jovens, suas famílias e a sua influência na definição dos seus percursos de vida.

Olhando para as diferenças entre rapazes e raparigas os resultados corroboram aquilo que vem descrito noutros estudos e que se enquadram na divisão tradicionalista das funções e tarefas de género. Nota-se que os rapazes estão mais envolvidos com o seu futuro pessoal e profissional (ter dinheiro, carta de condução, não viverem do rendimento, mas do trabalho) e as raparigas mais voltadas para as aspirações familiares (casar, ter filhos). A importância da educação baseada nas diferenças de género nas comunidades ciganas continua a ser determinante, bem como aquilo que a comunidade e família esperam dos seus jovens. Deste modo, os adolescentes têm uma perspectiva de si mesmos e do seu futuro baseada nesta dimensão. A forma como a Escola é entendida também é contagiada pela perspectiva de género dadas as já longamente discutidas implicações da escolarização para a vida familiar e comunitária das raparigas. Assim, todos reconhecem que a Escola no caso das raparigas não contribui positivamente para a concretização dos seus sonhos de futuro. Contudo, do ponto de vista comunitário não pode ficar esquecido o papel determinante das mulheres nas dinâmicas de mudança cultural.

Ao encaixar todas as perspectivas analisadas neste estudo verificamos que a relação entre o sistema familiar e o sistema Escola não é ainda desenvolvida numa base de cooperação e complementaridade. Os jovens ciganos estão submetidos a mensagens de duplo vínculo, são emitidas mensagens contraditórias entre o sistema familiar e o sistema escolar e, por vezes na Escola, recebem mensagens incongruentes o que conduz a comportamentos e atitudes desadaptadas.

Por outro lado, a Escola deveria ser o espaço privilegiado para a promoção da partilha e participação cívica de comunidades maioritária e minoritária. Mas, para isso, tem de se assumir não só teoricamente como uma Escola inclusiva, mas concretizar os princípios do diálogo intercultural, respeitando as diferenças e envolvendo as comunidades cigana e não cigana nesta dinâmica.

Não podemos também deixar de ressaltar que os resultados aqui apresentados são fruto de um trabalho exploratório e que as implicações e os trilhos de análise poderiam ter sido outros, tendo em conta a complexidade da comunicação e metacomunicação produzidas.

Limitações da investigação

Tendo em conta a natureza do estudo existe logo à partida uma característica que pode ser encarada como um possível viés: a investigadora ser simultaneamente técnica de um projeto de intervenção com os jovens em estudo e por isso manter com eles uma relação anterior. Se, por um lado, a relação de confiança prévia pode ser uma vantagem como facilitadora da comunicação, o facto da investigadora ser conotada com a sensibilização para a escolarização pode levar a que estes respondam de forma a agradar ao entrevistador. Esta questão foi ponderada

na definição do desenho da investigação, considerando-se que as vantagens de realização da mesma seriam maiores do que a influência negativa dos possíveis enviesamentos.

Por outro lado, o facto de se ter envolvido um número relativamente reduzido de jovens pode também ser uma fragilidade. No contexto em que foi realizado o estudo, tendo em conta as características de dispersão geográfica e limitações relacionadas com as restrições culturais (por exemplo: contacto de raparigas ciganas com rapazes de outras localidades), optou-se por esta solução. Outra questão ainda relacionada com o número de jovens é o facto dos grupos 1º CEB vs. 2º/3º CEB não terem exatamente o mesmo N. Por outro lado, a média de idades do grupo do 1ºCEB é inferior à do outro grupo. Uma vez que estamos a analisar o discurso de jovens adolescentes esta variação pode influenciar os dados devido à diferença de capacidades a nível do pensamento formal. Por fim, o local de realização dos *focus group* não foi totalmente idêntico. Apesar de terem sido todos implementados em Bibliotecas, 2 realizaram-se numa Biblioteca Municipal e 2 numa Biblioteca Escolar. Tendo em conta o tema do *focus group* pode haver aqui alguma interferência nos resultados. Contudo, destaca-se que dos 2 grupos que se realizaram na Biblioteca escolar 1 deles era constituído por jovens do 1ºCEB e o outro por jovens do 2º/3º CEB o que se espera ter permitido anular em parte este efeito.

Considerando todos estes condicionantes não podemos deixar de realçar a validade da investigação para a exploração do modo como os jovens perspectivam o seu futuro e a Escola.

Implicações para investigações futuras e para práticas de intervenção

Uma linha de investigação que nos parece bastante interessante seria realizar um estudo equiparável com jovens não ciganos com características semelhantes ao deste estudo, por exemplo, em termos de situação socioeconómica de desfavorecimento. Assim, poder-se-ia averiguar se os resultados aqui obtidos estão associados à questão cultural ou a outros fatores. No mesmo sentido seria interessante analisar o efeito da ruralidade vs. urbanidade, comparando os resultados obtidos neste estudo com futuros estudos com jovens ciganos oriundos de meio urbano. O efeito da classe socio-económica nas expectativas de futuro dos jovens ciganos poderia ser verificado realizando um estudo semelhante a este com jovens ciganos da classe média-alta.

Por outro lado, com os jovens ciganos poder-se-ia explorar a sua perspetiva sobre as necessidades por si percecionadas para atingirem os seus sonhos, pois este foi um tema pouco aprofundado e sobre o qual também seria pertinente comparar resultados com os obtidos nos jovens não ciganos. Assim, a informação recolhida daria indicações para a intervenção social. Este aprofundamento das necessidades sentidas poderia servir de base para a definição dos objetivos das intervenções socioeducativas dirigidas a jovens ciganos implicando, deste modo, os destinatários no planeamento das ações.

De um modo geral continua ainda a ser problemática a comunicação entre o sistema familiar e escolar. Sabe-se que a comunicação de qualidade e o estabelecimento de relações de confiança e complementaridade são fundamentais para a continuidade dos alunos no sistema educativo. Assim, poderia ser de extrema relevância analisar os fatores facilitadores de uma boa comunicação entre os 2 sistemas. Para isso poder-se-ia, por exemplo, partir da exploração de casos de sucesso nesta comunicação, considerando aqui as perceções dos alunos, famílias e Escola.

Em particular seria muito útil analisar a influência que tem a incursão dos jovens ciganos em medidas educativas específicas, como por exemplo as turmas Pief. Atualmente existe uma cada vez maior percentagem de jovens ciganos que, estando integrados no sistema escolar, não frequentam as turmas ditas regulares. Esta realidade

reflete-se na amostra do presente estudo. Assim, teria todo o interesse estudar o impacto destas turmas “especiais” na escolarização de jovens ciganos, suas vantagens e constrangimentos. Deste modo poder-se-ia detetar quais são os fatores críticos de sucesso desta medida e perceber até que ponto alguns deles não poderiam ser adotados e beneficiar as turmas com currículos regulares ou tradicionais.

Perspetivando sob outro ponto de vista esta problemática, na área da Psicologia Social, considera-se ainda determinante estudar o mecanismo dos estereótipos relativos a ciganos na sociedade portuguesa. Estes parecem estar muito difundidos e vinculados de uma forma transversal à sociedade. Assim, apesar de existirem evidências de contradição entre a realidade e o estereótipo, e apesar das alterações nas comunidades ciganas, ele tende a manter-se. Seria importante verificar que tipo de informação inconsistente com os estereótipos seria mais eficaz para a mudança e / ou rejeição dos mesmos.

Pensando em pistas que esta investigação pode trazer para a intervenção com jovens ciganos destaca-se a área da empregabilidade, muito valorizada por eles. No entanto, não se pode olhar para esta questão de uma forma superficial, mas sim trabalhar na criação de condições para que haja real possibilidade de integração profissional de alguns jovens que possam servir de modelo positivo nas comunidade e mostrar que vale a pena apostar nesse percurso. A mera frequência de cursos profissionalizantes pode constituir apenas mais um meio de reprodução da situação de exclusão destes jovens, que já podem frequentar estas formações mas que é geralmente reconhecido que não vão possibilitar a sua integração num mercado de trabalho “cheio” e racista. O perigo é que esta geração que começou há pouco a chegar ao 2º e 3º CEB, que acredita que a escolarização contribui para a inserção profissional, se começa a ver que as suas oportunidades são restringidas e semelhantes àquelas que foram as dos seus pais, deixa de estar mobilizado para a Escola e esta volta a ser descredibilizada junto da comunidade cigana.

A par desta aposta na empregabilidade, o fomento das condições facilitadoras da escolarização das crianças e jovens ciganos, intervindo com famílias e Escola em simultâneo, pode ser mais uma via de melhorar as taxas de frequência e sucesso escolar nesta comunidade.

Não se pode deixar de destacar que os jovens fizeram apelo para que a sociedade fosse mais rígida com a concretização e monitorização de indicações que estão inscritas na lei: obrigatoriedade de todos (rapazes e raparigas, casados e solteiros). frequentarem a Escola e não ser permitido o casamento tão precoce.

Globalmente, destacamos a necessidade de se olhar para os jovens ciganos com quem se intervém numa perspetiva holística, considerando todos os seus papéis nos vários sistemas em que se movimentam. Só assim, e colocando no centro da intervenção a voz dos destinatários, sendo sensíveis à sua perspetiva, se poderão construir em conjunto narrativas de empowerment e de capacitação, concretizando os princípios da Psicologia Comunitária Transformativa.

7. Bibliografia

- Abajo Alcalde, J. E. (2004). Infância gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque*. 18, 97-116.
- ADCMoura (2010). *Observatório das comunidades ciganas de Sobral da Adiça e Póvoa de São Miguel*, Consultado em Janeiro de 2012 em www.adcmoura.pt.
- Alarcão, M. (2006). (Des). *Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Aldous, J. (2006). Family, Ethnicity, and Immigrant Youths' Educational Achievements. *Journal of Family Issues*. 2006. 27 (12), 1633-1667.
- Antunes, S. M. L. S. (2008). *Construir o que não é herdado: casos de sucesso escolar na minoria cigana*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Araújo, H. C., Fonseca, L., Magalhães, M. J., Leite, C. (2002). Em busca da interculturalidade entre mulheres ciganas e padjas na educação. *ex-aequo*, 7, 143-161.
- Barbosa, M. A. (2010). *Afectividade e Aprendizagem Matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beal, S. J., Crockett, L. J. (2010). Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Developmental Psychology*. 46 (1), 258-265.
- Bernardo, S. C. (2009). *Auto-percepções da capacidade de resiliência em jovens afro-portugueses residentes num bairro desfavorecido*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de Especialização em Intervenção Psicossocial.
- Blanes, R. (2007). Contacto, conhecimento e conflito, dinâmicas culturais e sociais num movimento evangélico cigano na Península Ibérica, *Etnográfica*, 11 (I), 29-54.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-743.
- Canário, R., Alves, N., e Rolo, C (2001). *A Escola e a Exclusão Social*, Lisboa, Educa/IIE.

- Caré, M. J. G. H. (2010). *Ciganos em Portugal: Educação e género*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Educação Intercultural apresentada ao Instituto da Educação, Universidade de Lisboa.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional, *Interacções*, 2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública, in Casa-Nova. M. J. & Palmeira, P. (Coord.), *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 7-55.
- Casa-Nova, M. J (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*, Lisboa, ACIDI.
- Casanovas, M. A. M. (2005). *Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de educación primaria. Dissertação de Doutoramento*. Facultad de Educacion. Universidad Complutense de Madrid.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., Trindade, R (2005). *Pontes para outras viagens: Escola e comunidade cigana – Representações recíprocas*. Lisboa: ACIME e FCT.
- Crespo, I., Lalueza, J.L., Portell, M., Sánchez, S. (2004). Aprendizaje Interinstitucional, Intercultural e Intergeneracional en una Comunidad Gitana, consultado em Abril de 2012 em http://www.5d.org/postnuke/index.php?module=MoxiecodeContent&func=view&path=5d_community.library.tech_reports.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: an examination of coping strategies adopted by gypsy traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*. 46(6), 357-367.
- Enguita, M. (1996). Etnicidade e Escola: o caso dos Ciganos. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22.
- Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas. (2012). Alto Comissariado para Imigração e Diálogo Intercultural I.P. Consultado em Abril de 2012 em http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/roma_portugal_strategy_pt.pdf.
- EUMC - European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2006). *The annual report on the situation regarding racism and xenophobia in the member states of EU*. Consultado em Março de 2012 em <http://fra.europa.eu/fraWebsite/material/pub/ar06/AR06-P2-EN.pdf>.
- Ferreira, M. (2003). *Alunos Ciganos e a sua Relação com a Escola e a Matemática Escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Matemática Pura da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

- Krueger, R. (1998a). *Developing questions for focus groups*. Focus group kit 3. USA: Sage Publications.
- Krueger, R. (1998b). *Moderating Focus Groups*. Focus group kit 4. USA: Sage Publications.
- Kyuchukov, H. (2011). Roma girls: between traditional values and educational aspirations. *Intercultural Education*, 22 (1), 97–104.
- Lalueza, J.L., & Crespo, I. (2009). Voices in the "Gipsy Developmental Project". *Mind, Culture & Activity*, 16(3), 263–280.
- Levinson, M. P. & Sparkes, A. C. (2006). Conflicting value systems: Gypsy females and the home-school interface. *Papers in Education*, 21 (1), 79–97.
- Liegéois, J. P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.
- Lind, W. (2008). *Casais biculturais e monoculturais: Diferenças e recursos*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Lopes, D. S. (2010). Retrospective and prospective forms of ritual: suggestions of social transformation in a portuguese gypsy community. *Anthropological Quarterly*, 83 (4), 721–752.
- Lourenço, A., Oliveira, A. & Correia, C. (2008). *A criança cigana e a escola*. Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Macedo, I. M. (2010). *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, apresentado à Universidade do Minho.
- Magano, O. (2010). *“Tracejar vidas normais” Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Especialidade Relações Interculturais apresentada à Univerdade Aberta.
- Maia, A. (2006). *Integração escolar e sucesso educativo na perspetiva de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense.
- Martins, L. S. T. R. (2007). *Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais apresentada à Universidade Aberta.

- McGoldrick, M.; Preto, N. G., Hines, P. M., Lee, E. (1991). Ethnicity and family therapy. In Gurman A.S., & Knistern, D. P. (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 546-582). New York: Brunner/Menzel.
- Meek, R. (2007). The experiences of a young Gypsy-Traveller in the transition from custody to community: An interpretative phenomenological analysis. *Legal and Criminological Psychology*. 12 (1), 133-147.
- Mendes, M. M. (2002). Um olhar sobre a identidade e a alteridade: nós, os ciganos e os outros, os não ciganos”. In *Passados Recentes, Futuros Próximos, Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Mendes, M. M (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros. Etnicidade e Exclusão Social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendes, M. M. (2007). *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa*. Dissertação de Doutoramento. Instituto das Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Montenegro, M. (org.). (1999). *Ciganos e educação*. Setúbal: Instituto de Comunidades Educativas.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos – Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.
- Montenegro, M. (2007). *Ciganos e Cidadania(s)*. Cadernos ICE 9. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Montenegro, M. (2012). *Aprender a ser cigano hoje: empurrando e puxando fronteiras*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional Ciganos Portugueses: Olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição, que decorreu em Março de 2012.
- Moreira, D. & Pires G. (2009). O Processo Educativo das Crianças Ciganas e a Aprendizagem da Matemática. In Afonso, A. I., & Lopes, D. (Orgs), *Ciganos. Caminhos da Alteridade* (pp. 123-143). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Morgan, D. L. (1998a). *Planning Focus Groups*. Focus group kit. 1. London: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1998b). *The focus group guidebook*. Focus group kit. 2. London: Sage Publications.
- Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and traveller children in schools: understandings of community and safety. *British journal of educational studies*, 57, 417-434.
- Myers, M., McGhee, D., Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and traveller parent’s perceptions of education, protection and social change. *Race, ethnicity and education*. 13(4), 533-548.
- Nelson, G. & Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology – A Pursuit of Liberation and Well-being*. N.Y.: Palgrave MacMillan.

- Noriega, J. A. V., Albuquerque, F. J. B., Alvarez, J. F. L., Oliveira, L. M. S., Coronado, G. (2003). Locus de controle em uma população do nordeste brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 9 (3).
- Pastor, B. G. (2011). Qué entienden las y los gitanos por educación? *Cadernos de Educação*, 39, 61-81.
- Pereira Bastos, J. G. (2007). Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos? In Montenegro, M., *Identidades ciganas e cidadanias múltipla(s)*. Cadernos ICE, nº 9.
- Pereira, A. (2011). *SPSS. Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Síbalo.
- Pereira, J. M. (2008). *A Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, M. P. (2010). *Relação Escola-Família e integração escolar de crianças ciganas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, apresentado à Universidade de Aveiro.
- Relvas, A. (2004). *O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições.
- Rodrigues, D., & Santos, A. P. (2006). Grupo social, género e família na etnia cigana: o caso dos ciganos evangélicos. In Pereira Bastos, J. G., Pereira Bastos, S (2006). *Filhos diferentes de deuses diferentes. Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada: uma abordagem Estrutural. Dinâmica*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Romaninet, A multimedia Romani course for promoting linguistic diversity and improving social dialogue: report on Romani language. Consultado em Março de 2012 em http://romaninet.com/ROMANINET_Linguistic_report.pdf.
- San Román, T. (1994). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Santos, M. C. E. F. B. (2006). *A minoria cigana na comunidade barreirense: O caso da escolaridade das crianças da Quinta da Mina. Análise dos processos de inclusão/exclusão*. Dissertação de Mestrado em Relações internacionais apresentada à Universidade Aberta.

- Segal, H. G., DeMais, D. K., Wood, G. A., Smith, H. L. (2001). Assessing future possible selves by gender and socio-economic status using the anticipated life history measure. *Journal of Personality*. 69 (1), 57-87.
- Silva, M. C., Sobral, J. M., Ramos, M. (2008). *Ciganos e não ciganos: imagens conflituosas em contextos de vizinhança – o bairro social da Atouguia*, Guimarães. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia.
- Vieira, M. M. C. F. (2008). *A Escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural: O caso de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade em Educação e Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils: Literature Review*. London: DCSF.
- Wilkin, A., Derrington, C., White, R., Martin, K., Foster, B., Kinder, K., Rutt, S. (2010). *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller pupils: final report*. Consultado em Março de 2012 em www.education.gov.uk/research.

Apêndices

Lista de Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista de *focus group*.

Apêndice II – Consentimento informado.

Apêndice III – Questionário de dados socio-demográficos.

Apêndice IV – Regras de codificação utilizadas na análise de conteúdo.

Apêndice V – Tabela de frequências e percentagens de todos os itens temáticos em estudo.

Apêndice VI – Operacionalização das categorias em análise e exemplos de indicadores temáticos em discurso directo.

Apêndice VII – Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (com todos os indicadores temáticos por grupos de escolaridade).

Apêndice VIII - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (com todos os indicadores temáticos por sexo).

Apêndice IX - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria Expectativas de futuro por grupos de escolaridade).

Apêndice X - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria Expectativas de futuro por sexo).

Apêndice XI - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria concepções sobre a Escola por grupos de escolaridade).

Apêndice XII - Dados referentes à análise de *clusters*, frequências e percentagens dos indicadores temáticos (indicadores da categoria concepções sobre a Escola por sexo).

Apêndice XIII – Frequências e percentagens dos restantes indicadores temáticos.

Apêndice XIV – Profissões desejadas no futuro por sexo.

Apêndice I – Guião de entrevista de *focus group*

Introdução:

Estamos aqui porque eu voltei a estudar na Universidade de Lisboa para fazer um trabalho sobre rapazes e raparigas ciganas. Este trabalho serve para que os senhores possam saber a vossa opinião sobre o vosso dia de amanhã. Por isso esta nossa conversa é tão importante. Quero que saibam que nesta conversa não existem respostas certas ou erradas. O que se pretende é que partilhem diferentes ideias e opiniões. Sintam-se à vontade para dizerem o que pensam, mesmo que durante esta conversa oiçam opiniões e ideias diferentes das vossas.

Embora não sejam obrigados a falar sobre todos os assuntos, gostaria que todos participassem o máximo possível, gostava de ouvir a opinião de todos!

Como já vos tinha dito vamos gravar a conversa com vídeo, para eu não esquecer nada do que vocês me disserem. Mas o vídeo é só para eu e o meu professor vermos. Depois de ter todas as informações venho aqui um dia e apresento os resultados da nossa conversa, pode ser? É também feito um trabalho escrito, que depois eu vou apresentar lá na Universidade.

Eu vou fazendo perguntas para todos responderem. Vocês conversam sobre as perguntas. Não se distraiam com outras conversas, está bem?

Abertura:

1 - Quando alguém pergunta “como são os ciganos”, o que respondem?

Introdução:

2 - Quando pensam no vosso futuro, no vosso dia de amanhã, o que vos vem à cabeça?

3 - O que gostavam de fazer quando tiverem a idade dos vossos pais?

Transição:

4 - O que gostarias que na tua vida fosse igual à vida dos teus pais?

O que gostarias que fosse diferente?

5 - Quais são, para ti, as coisas boas de andar na escola?

Perguntas – chave:

6 - O que gostavas para a tua vida no futuro, no dia de amanhã?

- Que coisas boas tu tens para chegares lá?

7 - Que problemas há para que os jovens ciganos, como tu, tenham uma boa vida no dia de amanhã?

8 - Como achas que vai ser a tua vida no futuro, no dia de amanhã?

9 - O que os teus pais podem fazer para ajudar a realizar os teus sonhos?

- E o resto da tua família o que pode fazer?

- E os senhores³⁹?

10 - Em que é que a escola pode ajudar o teu futuro?

- E em que é que pode prejudicar, fazer mal?

Finalização:

11 - O que aconselhas a um jovem cigano para conseguir ter uma boa vida no dia de amanhã?

12 - Imagina que vais falar com o 1º Ministro sobre o dia de amanhã dos jovens ciganos o que vais dizer?

13 - Têm alguma coisa a acrescentar, alguma coisa que eu me tenha esquecido de perguntar?

³⁹ Senhores é uma palavra usada pelos ciganos para se referirem aos não ciganos.

Apêndice II - Consentimento Informado – por explicação oral dada ao representante legal do participante

Estamos a realizar uma investigação, um estudo, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa sobre a maneira como os jovens ciganos vêem o seu futuro. Assim, se estiver de acordo, a colaboração do seu filho/a consistirá na participação numa conversa com outros rapazes e raparigas, colegas daqui, que terá a duração aproximada de 2 horas e que será gravada em vídeo. A gravação serve apenas para depois escrevermos aquilo que os jovens disseram, sem nos esquecermos de nada. Depois de passado para o papel o dvd será destruído.

É importante ainda que saibam que:

1. A participação do seu educando nesta investigação é completamente voluntária, ele/ela só participará se vocês acharem bem e isso não tem quaisquer consequências para vocês;
2. Será assegurado que ficará entre nós, em segredo, não diremos a ninguém os nomes dos participantes envolvidos nesta investigação e aquilo que cada um disser durante a conversa;
3. Não existem desconfortos, incómodos ou riscos conhecidos por participar nesta investigação.

Solicitamos que se não estiverem de acordo com a participação do seu filho/a no estudo nos informem até ao final do mês de Janeiro e assinem um documento em que comunicam a vossa não autorização.

Agradeço a vossa colaboração.

Têm alguma pergunta, alguma coisa que eu não expliquei bem ou que não disse e que acham importante?

Fico disponível para se entretanto se lembrarem de mais alguma coisa que queiram saber liguem para o número 96xxxxxxx.

Moura, 2011-12-12

Cláudia Bárbara Espiguiña Guerra

Apêndice III - Questionário de dados sócio demográficos

Idade: _____

Sexo: _____

Estado civil: Solteiro__ ou Casado (com papéis)__ ou Casado pela lei cigana__

Nº e idade dos irmãos: _____

Nº e idade dos filhos: _____

Escolaridade: _____

Escola frequentada: _____

Tipo de turma: pief__ ou regular__

Nº de anos de insucesso escolar: _____

Disciplinas favoritas: _____

Apêndice IV – Operacionalização das regras de codificação para a análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2009) as regras de formação de categorias são:

- a) a *exclusão mútua* (as categorias devem ser construídas de modo a que cada elemento não seja susceptível de ser classificável em duas ou mais categorias),
- b) a *homogeneidade* (numa mesma categoria apenas se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise),
- c) a *pertinência* (a categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, aos objectivos de investigação e ao quadro teórico definido),
- d) a *objectividade e fidelidade* (as diferentes partes do mesmo material, ao ser-lhes aplicada a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma forma, mesmo quando submetidas a várias análises),
- e) a *produtividade* (um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em inferências, em hipóteses novas e em dados exactos).

Operacionalização das regras de codificação utilizadas no presente trabalho:

1. Elementos do discurso que contém um *tema* ou *ideia*, com extensão variável (apenas uma palavra; uma frase, ou até um parágrafo).
2. Se face a um tema se segue uma justificação, fundamentação ou exemplificação apenas se conta uma vez a ideia.
3. Uma parte do discurso que corresponde a uma ideia constitui uma só unidade de contagem, integrada num só indicador, dentro de apenas uma só categoria;
4. Expressões homólogas ou sinónimos são considerados idênticos, fazendo parte do mesmo indicador.
5. Quando a mesma ideia é referida mais do que uma vez por cada participante, conta como mais uma frequência nesse indicador.
6. Se na mesma intervenção são referidas ideias diferentes cada uma delas é categorizada no indicador correspondente.
7. Quando uma ideia depois de referida por um participante é repetida por outros participantes ou pelo mesmo, são contabilizadas tantas unidades de contagem, quantas repetições.
8. São contabilizadas as respostas de *sim*, *não*, mesmo se aparecem isoladas como unidades de contagem da ideia referida anteriormente.
9. Não são contabilizadas respostas simples de *pois*. Contudo se estas forem seguidas de um enunciado mais elaborado já são contabilizadas (exemplo: “Pois, porque ...”).
10. Comentários ou enunciados de outros participantes sobre uma ideia expressa (ex.: “concordo plenamente”, “eu penso da mesma maneira”) são contabilizados em termos de frequência do respectivo indicador.
11. As ideias/temas de cada indicador, de cada categoria, são contabilizadas independentemente do momento do *focus group* em que são referidas.

Apêndice V - Tabela de frequências e percentagens de todos os indicadores temáticos em estudo

Tabela 1: Frequências e percentagens de todos os indicadores temáticos em estudo

Indicadores temáticos	Frequências do 1º CEB	Percentagens do 1ºCEB	Frequências do 2º/3º CEB	Percentagens do 2º/3º CEB
Sugestões de intervenção - SI				
Pressionar os pais para permitirem que as filhas vão à escola	2	0,85	7	1,58
Mostrar que os ciganos estão mais modernos	0	0,00	1	0,23
Influenciar os pais para não casarem as filhas tão novas	1	0,42	4	0,90
Dar mais recursos para as escolas	1	0,42	0	0,00
Arranjar mais empregos ou formações	3	1,27	4	0,90
Ajudar as pessoas com dificuldades económicas	6	2,54	6	1,36
Recursos pessoais - RP				
Religião	1	0,42	3	0,68
Escolher o noivo ou noiva	1	0,42	5	1,13
Escola	2	0,85	5	1,13
Dinheiro	0	0,00	1	0,23
Recursos parentais - Rpa				
Pais podem ajudar	6	2,54	3	0,68
Pais não podem ajudar	2	0,85	9	2,04
Recursos familiares - RF				
Família alargada pode ajudar	6	2,54	8	1,81
Família alargada não pode ajudar	2	0,85	3	0,68
Recursos da comunidade não cigana - RNC				
Os não ciganos podem dar conselhos	5	2,12	1	0,23
Os não ciganos podem ajudar nas aprendizagens e empregos	4	1,69	9	2,04
Os não ciganos podem ajudar em situações de emergência	6	2,54	0	0,00
Os não ciganos podem ajudar	5	2,12	3	0,68
Problemas - P				
Rapazes não têm problemas	0	0,00	2	0,45
Raparigas não podem estudar	2	0,85	1	0,23
Poder de decisão é dos mais velhos	5	2,12	9	2,04
Casar e ter filhos cedo	7	2,97	1	0,23

Indicadores temáticos	Frequências do 1º CEB	Percentagens do 1ºCEB	Frequências do 2º/3ª CEB	Percentagens do 2º/3º CEB
Necessidades - N				
Ter sorte	1	0,42	0	0,00
Ter liberdade	0	0,00	6	1,36
Ter coisas modernas	0	0,00	1	0,23
Não ter problemas com a polícia e a justiça	2	0,85	0	0,00
Contribuir para a igreja	1	0,42	0	0,00
Expectativas de futuro profissionais - EFPr				
Ter um trabalho, profissão ou emprego	24	10,17	32	7,24
Ter dinheiro	3	1,27	0	0,00
Receber o RSI	0	0,00	1	0,23
Estudar	11	4,66	6	1,36
Expectativas de futuro pessoais - EFP				
Ter uma vida semelhante à dos pais	3	1,27	1	0,23
Ter uma vida diferente	4	1,69	1	0,23
Ter uma boa vida	17	7,20	6	1,36
Ter um papel na igreja evangélica	2	0,85	7	1,58
Ter condições habitacionais	0	0,00	3	0,68
Ter carta ou carro	3	1,27	8	1,81
Expectativas de futuro familiares - EFF				
Viver sozinha com a família nuclear	0	0,00	3	0,68
Viver com os sogros	0	0,00	1	0,23
Ter uma família feliz	1	0,42	2	0,45
Ter filhos	6	2,54	20	4,52
Marido tirar a carta ou ser da igreja	0	0,00	6	1,36
Educar os filhos de forma diferente	1	0,42	6	1,36
Casar	9	3,81	15	3,39
Expectativas de futuro comunitárias - EFC				
Tradições devam manter-se	3	1,27	4	0,90
Rapazes e raparigas terem os mesmos direitos	0	0,00	10	2,26
Rapazes devam poder também dar as cabaças	0	0,00	5	1,13
Profissões que as mulheres devam poder seguir	0	0,00	4	0,90
Nem todas as tradições se manterem iguais	0	0,00	8	1,81
Não viver do rendimento, mas do trabalho	0	0,00	9	2,04
Não casarem cedo	9	3,81	10	2,26
Manter a tradição do casamento e outras festas	0	0,00	21	4,75
Irem à Escola	3	1,27	18	4,07

Indicadores temáticos	Frequências do 1º CEB	Percentagens do 1ºCEB	Frequências do 2º/3ª CEB	Percentagens do 2º/3º CEB
Crença na concretização dos sonhos - CC				
Difícilmente conseguirei atingir os meus sonhos	3	1,27	4	0,90
Acredito que vou conseguir atingir os meus sonhos	8	3,39	7	1,58
Vantagens da Escola - VE				
Tirar um curso ou profissão	0	0,00	13	2,94
Melhora a comunicação e interação social	1	0,42	8	1,81
Contribui para ter um futuro melhor	1	0,42	3	0,68
Aprender a ler e escrever, estudar	9	3,81	11	2,49
Amigos	3	1,27	3	0,68
Ajuda a tirar a carta de condução	3	1,27	4	0,90
Ajuda	6	2,54	3	0,68
Abre a mente	1	0,42	4	0,90
Desvantagens da Escola - DE				
Têm compromissos familiares	4	1,69	1	0,23
Não prejudica	1	0,42	2	0,45
Não há dinheiro para ir	2	0,85	0	0,00
Não ajuda	4	1,69	5	1,13
Às raparigas não ajuda e pode prejudicar	9	3,81	20	4,52
Auto-percepção da comunidade cigana - AC				
Têm condições de vida diferentes	0	0,00	2	0,45
Não há diferenças entre ciganos e não ciganos	4	1,69	2	0,45
Diferenças nas formas de relacionamento	7	2,97	4	0,90
Cultura diferente	2	0,85	17	3,85
A diferença entre géneros	0	0,00	27	6,11

Apêndice VI – Operacionalização das categorias em análise e exemplos de indicadores em discurso direto

Tabela 2: Categorias em análise e exemplos de indicadores

Categorias e Indicadores	Operacionalização	Exemplos de indicadores em discurso direto
Auto-percepção da comunidade cigana – AC	A categoria AC inclui todos os indicadores que consistam em imagens, ideias, valores, atitudes associados ao “ser cigano” ou elementos que caracterizam a comunidade/ modo de vida cigano.	<p>“a lei como devemos cumprir a lei é diferente”</p> <p>“Vocês podem dançar, saírem à noite e depois nós com a nossa lei já não podemos”</p> <p>“Até têm bom coração.”</p>
Expectativas de futuro – EF	<p>Na categoria EF aparecem indicadores (cognitivos, emocionais e comportamentais) enunciados pelo emissor como aquilo que gostariam de ter, conseguir, alcançar considerados como positivos, desejos, vontades, aspirações e sonhos, focalizados no futuro.</p> <p>Esta categoria foi subdividida em:</p>	
Expectativas de futuro pessoais – EFP	A sub-categoria EFP corresponde a todos os indicadores enunciados pelo emissor como aquilo que gostariam de ter, conseguir, alcançar considerados como positivos, desejos, vontades, aspirações e sonhos pessoais, focalizados no futuro.	<p>“Viver com amor, carinho, paz.”</p> <p>“também ter um encarrego na igreja, um qualquer, mas gostava de estar responsável por alguma coisa na igreja.”</p> <p>“gostava de ter a carta”</p>
Expectativas de futuro familiares – EFF	A sub-categoria EFF corresponde a todos os indicadores enunciados pelo emissor como aquilo que cada um gostaria de ter, conseguir, alcançar considerados como positivos, desejos, vontades, aspirações e sonhos relacionados com características familiares, focalizados no futuro e em discursos na primeira pessoa do singular.	<p>“ter filhos”</p> <p>“Eu ao dia de amanhã gostava de casar”</p> <p>“Começam a dizer coisas que já está bem para casar e tal...Com os meus filhos vai ser diferente, eu não os vou mandar casar assim.”</p>
Expectativas de futuro profissionais – EFPr	A sub-categoria EFPr corresponde a todos os indicadores enunciados pelo emissor como aquilo que cada um gostaria de ter, conseguir, alcançar	<p>“Quando tivesse a idade do meu pai gostava de ter o meu trabalho, eu trabalhasse”</p>

Categorias e Indicadores	Operacionalização	Exemplos de indicadores em discurso direto
EFPr	considerados como positivos, desejos, vontades, aspirações e sonhos relacionados com o percurso académico/ profissional, focalizados no futuro e em discursos na primeira pessoa do singular. Inclui aspectos relacionados com a escola.	“seguir uma profissão podia ser de costureira, saber costurar tudo” “continuar a estudar até à universidade.”
Expectativas de futuro comunitárias - EFC	A sub-categoria EFC corresponde a todos os indicadores enunciados pelo emissor como aquilo que gostariam de ter, conseguir, alcançar considerados como positivos, desejos, vontades, aspirações e sonhos relacionados com a sua comunidade cigana ou aspectos da cultura/ tradição em mutação. Centrado em aspectos relacionados com o grupo, inclui os discursos do emissor formulados no plural.	“Em vez de não deixarem ir as raparigas à escola, deixarem...” “Eu ainda queria dizer que o casamento do cigano nunca acabasse essa lei.” “Casa com mais idade, e vê lá com quem casas não vás casar com um só ao gosto do teu pai, mesmo que o desiludas uma vez, mas escolhe o homem certo para ti. Se vais só ao gosto do teu pai podes apanhar um que seja bom ou um que seja mau.”
Concepções sobre a Escola – E	A categoria E inclui todos os indicadores que consistam em imagens, ideias, valores, atitudes associados à Escola. Esta categoria foi subdividida em:	
Vantagens da Escola – VE	Na sub-categoria VE aparecem indicadores (cognitivos, emocionais, comportamentais) enunciados pelo emissor como positivas, benéficas ou vantajosas da Escola e da sua frequência.	“Ajuda a ler e escrever” “Ajuda, se não fosse a escola agente não tínhamos chegado aonde chegámos.” “para que possamos apanhar um trabalho com os estudos”
Desvantagens da Escola - DE	Na sub-categoria DE aparecem indicadores (cognitivos, emocionais, comportamentais) enunciados pelo emissor como negativos, prejudiciais ou desvantajosos da Escola e da sua frequência.	“Temos aqui duas raparigas que só vieram 2 vezes no ano, nunca mais vieram, porque os pais não deixam. Porque pensam que um rapaz pode estar aqui e pegar nela e fogem.”

Categorias e Indicadores	Operacionalização	Exemplos de indicadores em discurso direto
		<p>“Tenho às vezes as coisas para fazer, não as faço porquê, tenho de vir para a escola.”</p> <p>“às vezes, porque queremos ir a um lado e não podemos, levamos falta”</p>
Recursos – R	<p>A categoria R inclui todos os indicadores correspondentes a aspectos atitudinais, comportamentais, cognitivos, emocionais e características sociais considerados como benéficos e positivos pelo emissor, como meio para atingir ou alcançar um objectivo, sonho, desejo, aspiração ou necessidade no futuro.</p> <p>Esta categoria foi subdividida em:</p>	
Recursos pessoais – RP	Na sub-categoria RP estão incluídos os indicadores correspondentes a todos os aspectos que dizem respeito a características de uma determinada pessoa, considerados como benéficos e positivos pelo emissor, como meio para atingir ou alcançar um objectivo, sonho, desejo, aspiração ou necessidade no futuro.	“vou casar com um homem que eu gosto também já é uma coisa que me faz feliz.”
Recursos parentais – Rpa	Na sub-categoria Rpa estão incluídos os indicadores correspondentes a todos os aspectos que dizem respeito a características de uma determinada família nuclear ou seus sub-sistemas, considerados como benéficos e positivos pelo emissor, como meio para atingir ou alcançar um objectivo, sonho, desejo, aspiração ou necessidade no futuro.	“Eu desenrasco-me bem sem a ajuda do meu pai e da minha mãe.”
Recursos familiares – RF	Na sub-categoria RF estão incluídos os indicadores correspondentes a todos os aspectos que dizem respeito a características de uma determinada família alargada, considerados como benéficos e positivos pelo emissor, como meio para atingir ou alcançar um objectivo, sonho, desejo, aspiração ou necessidade no	“Não, os meus tios por exemplo, às vezes ralham com a gente por causa da escola, para agente estarmos sempre atentos à escola, às coisas e isso é bom.”

Categorias e Indicadores	Operacionalização	Exemplos de indicadores em discurso direto
Recursos da comunidade não cigana - RNC	futuro. Na sub-categoria RNC estão incluídos os indicadores correspondentes a todos os aspectos que dizem respeito a características de elementos da comunidade não cigana (“senhores”), considerados como benéficos e positivos pelo emissor, como meio para atingir ou alcançar um objectivo, sonho, desejo, aspiração ou necessidade no futuro.	“Se não fossem eles o que é que a agente sabia, se não fossem os professores e assim, não eram os ciganos que vinham para aqui para a escola ensinar agente.”
Necessidades – N	Da categoria N fazem parte todos os indicadores (cognitivos, emocionais, comportamentais) enunciados pelo emissor como algo que precisam, de que sentem falta e que é imprescindível para atingir ou alcançar um objectivo, sonho, desejo ou aspiração no futuro. Estes indicadores têm o foco no presente.	“Se fosse eu dizia, as mesmas coisas que vocês têm, os carros modernos, as coisas modernas, tínhamos assim agente, os ciganos.” “Elas, nós termos mais liberdade isso sim, mas tanta liberdade não.” “Não ser muitas vezes apanhado pela guarda, não ir a tribunal.”
Sugestões para Intervenção ou investigação futura- SI	A categoria SI inclui todos os indicadores (cognitivos, emocionais, comportamentais) descritos pelo emissor como acções facilitadoras para os jovens ciganos atingirem as suas aspirações no futuro com carácter prescritivo.	“Ele inventar uma lei... Sr. Dr. Passos Coelho invente lá uma lei em que todas as raparigas e os rapazes sejam mesmo obrigatórios a ir à escola...” “Só que ele ajudasse aos pobres, aos mais necessitados, todos ciganos e sem ser ciganos.” “Dar mais emprego às pessoas.”
Problemas - P	A categoria P reúne todos os indicadores que consistam em imagens, ideias, valores, atitudes associados às dificuldades, obstáculos, problemas indicadas pelos participantes como constrangedoras do seu futuro.	“No caso das raparigas é a tradição cigana, por causa de não deixar as raparigas seguirem com os estudos.” “É que os velhos, os ciganos mais velhos não permitem isso que nós queremos,” “Agora por exemplo se a Soraia fosse solteira não seguia os estudos, eu sigo

Categorias e Indicadores	Operacionalização	Exemplos de indicadores em discurso direto
		porque é aqui no pief, seguir os estudos as solteiras não podem, ao não seguir os estudos já não têm um curso.”
Crença na concretização dos sonhos - CC	A categoria CC inclui todos os indicadores (cognitivos, emocionais, comportamentais) descritos pelo emissor como associados à concretização das suas aspirações e sonhos de futuro.	<p>“Por exemplo quando for altura de ir para a universidade se calhar já estou a viver com o meu marido por isso acho que vai ser difícil. A tradição cigana é difícil.”</p> <p>“Os homens acho que vão, mas as mulheres acho que não. [atingir os objectivos futuros]”</p> <p>“Eu gostava de ser mecânico, mas acho que não vou ser.”</p>

Apêndice VII – Dados referentes às análises com todos os indicadores temáticos por grupos de escolaridade

Análise de clusters:

- ANOVA – Os 3 clusters diferem significativamente entre si nos 2 grupos ($p < 0,005$):

. Jovens do 1º CEB – $F(2) = 11,698$, $p < 0,005$

. Jovens do 2º e 3º CEB – $F(2) = 27,215$, $p < 0,005$

Tabela 3: Indicadores agrupados nos 3 clusters

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>
AC – Auto percepção da comunidade cigana	DE – Desvantagens da Escola	VE – Vantagens da Escola
EFF – Expectativas de futuro familiares	N – Necessidades	EFP – Expectativas de futuro pessoais
EFC – Expectativas de futuro comunitárias	RP – Recursos pessoais	EFPr – Expectativas de futuro profissionais
	Rpa – Recursos parentais	
	RF – Recursos familiares	
	RNC – Recursos da comunidade não cigana	
	SI – Sugestões para Intervenção ou investigação futura	
	P – Problemas	
	CC – Crença na concretização dos sonhos	

Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Tabela 4: Frequências e percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB
	Frequência	Percentagem	Frequência
AC – Auto percepção da comunidade cigana	13	5,46	52
EFP – Expectativas de futuro pessoais	28	11,76	26
EFF – Expectativas de futuro familiares	17	7,14	58
EFPr – Expectativas de futuro profissionais	38	15,97	40
EFC – Expectativas de futuro comunitárias	16	6,72	89
VE – Vantagens da Escola	24	10,08	49
DE – Desvantagens da Escola	20	8,4	28
N – Necessidades	4	1,68	7
RP – Recursos pessoais	4	1,68	14

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB
	Frequência	Porcentagem	Frequência
Rpa – Recursos parentais	8	3,36	12
RF – Recursos familiares	8	3,36	11
RNC – Recursos da comunidade não cigana	20	8,4	13
SI – Sugestões para Intervenção ou investigação futura	13	5,46	22
P – Problemas	14	5,88	14
CC – Crença na concretização dos sonhos	11	4,62	11

Apêndice VIII – Dados referentes às análises com todos os indicadores temáticos por sexo.

Análise de clusters:

- ANOVA – Os 4 clusters diferem significativamente entre si nos 2 grupos ($p < 0,005$):

. Jovens do sexo masculino – $F(3) = 24,687$, $p < 0,005$

. Jovens do sexo feminino – $F(3) = 20,851$, $p < 0,005$

Tabela 5: Indicadores agrupados nos 4 clusters

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
AC – Auto percepção da comunidade cigana	N – Necessidades	EFC – Expectativas de futuro comunitárias	EFP – Expectativas de futuro pessoais
EFF – Expectativas de futuro familiares	RP – Recursos pessoais		EFPr – Expectativas de futuro profissionais
VE – Vantagens da Escola	Rpa – Recursos parentais		
DE – Desvantagens da Escola	RF – Recursos familiares		
	RNC – Recursos da comunidade não cigana		
	SI – Sugestões para Intervenção ou investigação futura		
	P – Problemas		
	CC – Crença na concretização dos sonhos		

Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Tabela 6: Frequências e percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Indicadores temáticos	Sexo masculino		Sexo feminino
	Frequência	Percentagem	Frequência
AC – Auto percepção da comunidade cigana	26	7,34	39
EFP – Expectativas de futuro pessoais	31	8,76	23
EFF – Expectativas de futuro familiares	34	9,6	41
EFPr – Expectativas de futuro profissionais	52	14,69	26
EFC – Expectativas de futuro comunitárias	61	17,23	44
VE – Vantagens da Escola	39	11,02	34
DE – Desvantagens da Escola	22	6,21	26
N – Necessidades	7	1,98	4
RP – Recursos pessoais	7	1,98	11

Indicadores temáticos	Sexo masculino		Sexo feminino
	Frequência	Porcentagem	Frequência
Rpa – Recursos parentais	12	3,39	8
RF – Recursos familiares	10	2,82	9
RNC – Recursos da comunidade não cigana	12	3,39	21
SI – Sugestões para Intervenção ou investigação futura	20	5,65	15
P – Problemas	11	3,11	17
CC – Crença na concretização dos sonhos	10	2,82	12

Apêndice IX – Dados referentes às análises realizadas com indicadores da categoria Expectativas de futuro por grupos de escolaridade.

Análise de clusters:

- ANOVA – Os 4 clusters diferem significativamente entre si nos 2 grupos ($p < 0,005$):

. Jovens do 1º CEB – $F(3) = 48,188$, $p < 0,005$

. Jovens do 2º e 3º CEB – $F(3) = 46,421$, $p < 0,005$

Tabela 7: Indicadores agrupados nos 4 clusters

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
Ter um trabalho - EFPr	Estudar - EFPr	Ter dinheiro - EFPr	Ter filhos - EFF
	Ter uma boa vida - EFP	Receber o RSI - EFPr	Casar - EFF
	Não casarem cedo - EFC	Ter uma vida semelhante à dos pais - EFP	Manter a tradição casamento e festas - EFC
		Ter uma vida diferente - EFP	
		Ter um papel na igreja evangélica - EFP	
		Ter condições habitacionais - EFP	
		Ter carta ou carro - EFP	
		Viver sozinha com a família nuclear - EFF	
		Viver com os sogros - EFF	
		Ter uma família feliz - EFF	
		Marido tirar a carta/ ser da igreja - EFF	
		Educar os filhos de forma diferente - EFF	
		Tradições deviam manter-se - EFC	
		Rapazes e raparigas devem ter os mesmos direitos - EFC	
		Rapazes poder dar as cabaças - EFC	
		Profissões que as mulheres - EFC	
		Nem todas as tradições a manter - EFC	
		Não viver do rendimento mas sim do trabalho - EFC	

Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Tabela 8: Frequências e percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB
	Frequência	Percentagem	Frequência
Ter um trabalho, profissão ou emprego - EFPr	24	24,2	32
Ter dinheiro - EFPr	3	3	0
Receber o RSI - EFPr	0	0	1
Estudar - EFPr	11	11,1	6
Ter uma vida semelhante à dos pais - EFP	3	3	1
Ter uma vida diferente - EFP	4	4	1
Ter uma boa vida - EFP	17	17,2	6
Ter um papel na igreja evangélica - EFP	2	2	7
Ter condições habitacionais - EFP	0	0	3
Ter carta ou carro - EFP	3	3	8
Viver sozinha com a família nuclear - EFF	0	0	3
Viver com os sogros - EFF	0	0	1
Ter uma família feliz - EFF	1	1	2
Ter filhos - EFF	6	6,1	20
Marido tirar a carta/ ser da igreja - EFF	0	0	6
Educar os filhos de forma diferente - EFF	1	1	6
Casar - EFF	9	9,1	15
Tradições devam manter-se - EFC	3	3	4
Rapazes e raparigas devem ter os mesmos direitos - EFC	0	0	10
Rapazes poder dar as cabaças - EFC	0	0	5
Profissões que as mulheres devam poder seguir - EFC	0	0	4
Nem todas as tradições a manter - EFC	0	0	8
Não viver do rendimento mas sim do trabalho - EFC	0	0	9
Não casarem cedo - EFC	9	9,1	10
Manter a tradição casamento e festas - EFC	0	0	21
Irem à escola - EFC	3	3	18

Apêndice X – Dados referentes às análises realizadas com indicadores da categoria Expectativas de futuro por sexo

Análise de clusters:

- ANOVA – Os 4 clusters diferem significativamente entre si nos 2 grupos ($p < 0,005$):

. Jovens do sexo masculino – $F(3) = 128,814$, $p < 0,005$

. Jovens do sexo feminino – $F(3) = 40,181$, $p < 0,005$

Tabela 9: Indicadores agrupados nos 4 clusters

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
Ter um trabalho - EFPr	Ter dinheiro - EFPr	Estudar - EFPr	Receber o RSI - EFPr
	Ter carta ou carro - EFP	Ter uma boa vida - EFP	Ter uma vida semelhante à dos pais - EFP
	Rapazes e raparigas devem ter os mesmos direitos - EFC	Ter filhos - EFF	Ter uma vida diferente - EFP
	Casarem cedo - EFC	Casarem cedo - EFC	Ter um papel na igreja evangélica - EFP
	Não viver do rendimento mas sim do trabalho - EFC	Manter a tradição casamento e festas - EFC	Ter condições habitacionais - EFP
		Irem à escola - EFC	Viver sozinha com a família nuclear - EFF
			Viver com os sogros - EFF
			Ter uma família feliz - EFF
			Marido tirar a carta/ ser da igreja - EFF
			Educar os filhos de forma diferente - EFF
			Rapazes poder dar as cabaças - EFC
			Profissões que as mulheres - EFC
			Nem todas as tradições a manter - EFC
			Tradições devam manter-se - EFC

Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Tabela 10: Frequências e percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Indicadores temáticos	Sexo Masculino		Sexo feminino
	Frequência	Percentagem	Frequência
Ter um trabalho, profissão ou emprego - EFPr	38	21,47	18
Ter dinheiro - EFPr	3	1,69	0
Receber o RSI - EFPr	0	0,00	1
Estudar – EFPr	10	5,65	7
Ter uma vida semelhante à dos pais - EFP	2	1,13	2
Ter uma vida diferente - EFP	3	1,69	2
Ter uma boa vida – EFP	15	8,47	8
Ter um papel na igreja evangélica - EFP	3	1,69	6
Ter condições habitacionais - EFP	0	0,00	3
Ter carta ou carro - EFP	9	5,08	2
Viver sozinha com a família nuclear - EFF	0	0,00	3
Viver com os sogros - EFF	0	0,00	1
Ter uma família feliz - EFF	1	0,56	2
Ter filhos – EFF	13	7,34	13
Marido tirar a carta/ ser da igreja - EFF	0	0,00	6
Educar os filhos de forma diferente - EFF	2	1,13	5
Casar - EFF	14	7,91	10
Tradições deviam manter-se - EFC	3	1,69	4
Rapazes e raparigas devem ter os mesmos direitos - EFC	8	4,52	2
Rapazes poder dar as cabaças - EFC	3	1,69	2
Profissões que as mulheres deviam poder seguir - EFC	2	1,13	2
Nem todas as tradições a manter - EFC	4	2,26	4
Não viver do rendimento mas sim do trabalho - EFC	9	5,08	0
Não casarem cedo - EFC	12	6,78	7
Manter a tradição casamento e festas - EFC	11	6,21	10
Irem à escola - EFC	8	4,52	13

Apêndice XI – Dados referentes às análises realizadas com indicadores da categoria concepções sobre a Escola por grupos de escolaridade

Análise de clusters:

- ANOVA – Os 4 clusters diferem significativamente entre si nos 2 grupos ($p < 0,005$):

. Jovens do 1º CEB – $F(3) = 37,154$, $p < 0,005$

. Jovens do 2º e 3º CEB – $F(3) = 13,048$, $p < 0,0059$

Tabela 11: Indicadores agrupados nos 4 clusters

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
Tirar um curso ou profissão - VE Melhora a comunicação e interação - VE	Ajuda - VE Têm compromissos familiares - DE Não ajuda - DE	Contribui para ter um futuro melhor - VE Amigos - VE Ajuda a tirar a carta de condução - VE Abre a mente - VE Não prejudica - DE Não há dinheiro para ir - DE	Aprender a ler e escrever, estudar - VE A raparigas não ajuda, pode prejudicar - DE

Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Tabela 12: Frequências e percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB
	Frequência	Percentagem	Frequência
Tirar um curso ou profissão - VE	0	0	13
Melhora a comunicação e interação - VE	1	2,27	8
Contribui para ter um futuro melhor - VE	1	2,27	3
Aprender a ler e escrever, estudar - VE	9	20,45	11
Amigos - VE	3	6,82	3
Ajuda a tirar a carta de condução - VE	3	6,82	4
Ajuda - VE	6	13,64	3
Abre a mente - VE	1	2,27	4

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB
	Frequência	Porcentagem	Frequência
Têm compromissos familiares - DE	4	9,09	1
Não prejudica - DE	1	2,27	2
Não há dinheiro para ir - DE	2	4,55	0
Não ajuda - DE	4	9,09	5
A raparigas não ajuda, pode prejudicar - DE	9	20,45	20

Apêndice XII – Dados referentes às análises realizadas com indicadores da categoria concepções sobre a Escola por sexo

Análise de clusters:

- ANOVA – Os 4 clusters diferem significativamente entre si nos 2 grupos ($p < 0,005$):

. Jovens do sexo masculino – $F(3) = 20,303$, $p < 0,005$

. Jovens do sexo feminino – $F(3) = 19,237$, $p < 0,005$

Tabela 13: Indicadores agrupados nos 4 clusters

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
Não ajuda - DE	A raparigas não ajuda, pode prejudicar - DE	Melhora a comunicação e interação - VE Contribui para ter um futuro melhor - VE Amigos - VE Ajuda a tirar a carta de condução - VE Ajuda - VE Abre a mente - VE Têm compromissos familiares - DE Não prejudica - DE Não há dinheiro para ir - DE	Tirar um curso ou profissão - VE Aprender a ler e escrever, estudar - VE

Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Tabela 14: Frequências e percentagens dos indicadores temáticos nos 2 grupos

Indicadores temáticos	Sexo Masculino		Sexo Feminino
	Frequência	Percentagem	Frequência
Tirar um curso ou profissão - VE	7	11,48	6
Melhora a comunicação e interação - VE	6	9,87	3
Contribui para ter um futuro melhor - VE	2	3,28	2
Aprender a ler e escrever,	8	13,11	12

Indicadores temáticos	Sexo Masculino		Sexo Feminino
	Frequência	Porcentagem	Frequência
estudar - VE			
Amigos - VE	3	4,92	3
Ajuda a tirar a carta de condução - VE	5	8,2	2
Ajuda - VE	5	8,2	4
Abre a mente - VE	3	4,92	2
Têm compromissos familiares - DE	2	3,28	3
Não prejudica - DE	3	4,92	0
Não há dinheiro para ir - DE	1	1,64	1
Não ajuda - DE	1	1,64	8
A raparigas não ajuda, pode prejudicar - DE	15	24,59	14

Apêndice XIII – Frequências e Percentagens dos indicadores temáticos em várias categorias

Tabela 15: Necessidades dos jovens

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Ter sorte	1	25,00	0	0,00	0	0,00	1	25,00
Ter liberdade	0	0,00	6	85,71	4	57,14	2	50,00
Ter coisas modernas	0	0,00	1	14,29	1	14,29	0	0,00
Não ter problemas com a polícia e a justiça	2	50,00	0	0,00	1	14,29	1	25,00
Contribuir para a igreja	1	25,00	0	0,00	1	14,29	0	0,00

Tabela 16: Recursos percebidos

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Recursos pessoais								
Religião	1	2,50	3	6,00	1	2,44	3	6,12
Escolher o noivo ou noiva	1	2,50	5	10,00	1	2,44	5	10,20
Escola	2	5,00	5	10,00	5	12,20	2	4,08
Dinheiro	0	0,00	1	2,00	0	0,00	1	2,04
Recursos parentais								
Pais podem ajudar	6	15,00	3	6,00	6	14,63	3	6,12
Pais não podem ajudar	2	5,00	9	18,00	6	14,63	5	10,20
Recursos familiares								
Família alargada pode ajudar	6	15,00	8	16,00	6	14,63	8	16,33

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Família alargada não pode ajudar	2	5,00	3	6,00	4	9,76	1	2,04
Recursos da comunidade não cigana								
Os não ciganos podem dar conselhos	5	12,50	1	2,00	3	7,32	3	6,12
Os não ciganos podem ajudar nas aprendizagens e empregos	4	10,00	9	18,00	5	12,20	8	16,33
Os não ciganos podem ajudar em situações de emergência	6	15,00	0	0,00	1	2,44	5	10,20
Os não ciganos podem ajudar	5	12,50	3	6,00	3	7,32	5	10,20

Tabela 17: Problemas

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Rapazes não têm problemas	0	0,00	2	15,38	2	18,18	0	0,00
Raparigas não podem estudar	2	14,29	1	7,69	0	0,00	3	18,75
Poder de decisão é dos mais velhos	5	35,71	9	69,23	7	63,64	7	43,75
Casar e ter filhos cedo	7	50,00	1	7,69	2	18,18	6	37,50

Tabela 18: Auto – percepção da comunidade cigana

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Têm condições de vida diferentes	0	0,00	2	3,85	0	0,00	2	5,13
Não há diferenças entre ciganos e não ciganos	4	30,77	2	3,85	2	7,69	4	10,26
Diferenças nas formas de relacionamento	7	53,85	4	7,69	9	34,62	2	5,13
Cultura diferente	2	15,38	17	32,69	5	19,23	14	35,90
A diferença entre géneros	0	0,00	27	51,92	10	38,46	17	43,59

Tabela 19: Sugestões de intervenção ou investigação futura

Indicadores temáticos	1º CEB		2º e 3º CEB		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Pressionar os pais para permitirem que as filhas vão à escola	2	15,38	7	31,82	3	15,00	6	40,00
Mostrar que os ciganos estão mais modernos	0	0,00	1	4,55	1	5,00	0	0,00
Influenciar os pais para não casarem as filhas tão novas	1	7,69	4	18,18	1	5,00	4	26,67
Dar mais recursos para as escolas	1	7,69	0	0,00	1	5,00	0	0,00
Arranjar mais empregos ou formações	3	23,08	4	18,18	4	20,00	3	20,00
Ajudar as pessoas com dificuldades económicas	6	46,15	6	27,27	10	50,00	2	13,33

Apêndice XIV - Distribuição das profissões desejadas pelos jovens por sexo

Tabela 20: Distribuição das profissões desejadas pelos jovens por sexo.

Profissões desejadas	Sexo	
	Masculino	Feminino
Tratar animais	3	1
Vendedor ambulante	1	1
Agricultor	1	0
Eletricista	2	0
Mecânico	5	0
Costureira	0	2
Cabeleireira	0	2
Professora	0	1
Jornalista	0	1
Assistente social	0	1
Técnico de informática	1	0
PSP	1	0
Mediador de ciganos	0	0
Advogado	1	0
Médico	1	0